فقه صعوبات التعلم

تأليف

الدكتور/ السيد عبد الحميد سليمان

أستاذ صعوبات التعلم

رئيس قسم علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة حلوان

الطبعة الأولى

١٤٣٦هـ - ٢٠١٥م

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربي

٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة

ت: ٢٢٧٥٢٧٩٤ - فاكس: ٢٢٧٥٢٧٣٥

٦ أ شارع جواد حسني - ت: ٢٣٩٣٠١٦٧

www.darelfikrelarabi.com

info@darelfikrelarabi.com

١٥٥ السيد عبدالحميد سليمان.

س ى ف ق فقه صعوبات التعلم/ تأليف السيد عبدالحميد سليمان.- القاهرة:
دار الفكر العربي، ١٤٣٦ هـ = ٢٠١٥م.

٢٠٤ص ؛ ٢٤سم.

ببليوجرافية : ص ١٩١ - ٢٠٣.

تدمك: ٥- ٣٠٧٧- ١٠ -٩٧٧ - ٩٧٨.

١- تاريخ صعوبات التعلم في الوطن العربي. ٢- مفهوم صعوبات التعلم: مراحله وفقه. ٣- صعوبات التعلم: البنية الأساسية بين الواقع والمأمول. أ- العنوان.

جمع إلكترونى وطباعة



Elbardy-print@live.com

بسم الله الرحمن الرحيم

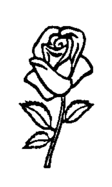
﴿ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا۟ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُوا۟ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓا۟ إِلَيْهِمْ ﴿١٢٢﴾ ﴾

[التوبة]

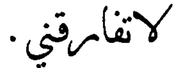
﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُّوحِىٓ إِلَيْهِمْ ۚ فَسْـَٔلُوٓا۟ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴿٤٣﴾ ﴾

[النحل]

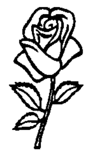
إهداء

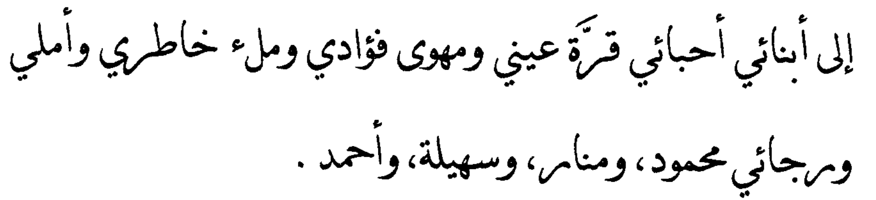


إلى زوجتي الحبيبة التي تتحمل انشغالي عنها في التأليف والدرس، وتحمل على كتفها بصبر ورضا عصبيتي التي



لاتفارقني.





إلى أبنائي أحبائي قرَّة عيني ومهوى فؤادي وملء خاطري وأملي ورجائي محمود، ومنار، وسهيلة، وأحمد .

فلهم منّي كل تعظيم وإكبار وتقدير واحترام وتبجيل وحب .



الفهرس

الفصل الأول

"تاريخ صعوبات التعلم في الوطن العربي"

الفصل الثاني

مفهوم صعوبات التعلم "مراحلة وفقهه"

الموضوع	الصفحة

الفصل الثالث

"مفهوم السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٥)"

الموضوع	الصفحة

الفصل الرابع

"نموذج السيد عبد الحميد سليمان التحليلي ـ السببي(٢٠١٥)"

الفصل الخامس

"البنية الأساسية لمجال صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول"

المقدمة

لم يكن هناك بد من إعادة إنتاج جزء من كتابنا" صعوبات التعلم تاريخها تشخيصها علاجها" الذي صدرت طبعته الثانية سنة ٢٠١٠؛ لأن كم التوزيع قليل ونسبة الشراء ضحضاحة، ليس لعيب في الكتاب، وإنما لأننا في الأمة العربية لانحترم حق المؤلف، ولاحقوق الملكية الفكرية التي حمتها كل القوانين في سائر الأمصار، وكفلتها القوانين والمواثيق الدولية المنظمة لهذا في كل الأقطار. وتبدو مظاهر عدم الاحترام هذه في قيام الباحثين والطلاب والدارسين في تصوير الكتاب غير آبهين ولامهتمين حتى بما يحتمه الدين ويستلزمه من حرمة الاعتداء على ملك الغير، وبتقادم تاريخ نشر الكتاب، وتجدد المعارف الخاصة بالمجال جعلني أتناول الفصل الخاص بمفاهيم صعوبات التعلم من زاوية جديدة، إنها زاوية الفقه الخاص بالمجال.

كما أن الرغيبة الثانية التي جعلتني أقدم على ذلك، تلكم النموذج الذي سطرته للمجال ودرسته لطلابي قبل نشره، وفي ذلك خطورة شديدة، إذ يمكن لداعٍ أن يأخذه، ثم يقوم بنشره دون أدنى مسئولية، ومن هنا كانت هذه الرغيبة في إنتاج هذا الكتاب.

أما الرغيبة الثالثة التي دفعتني لتأليف هذا الكتاب، هو ذاك الذي لطالما دعوت إليه، وهو أن يتم إنشاء فرع في علم النفس، ذلك الفرع هو " فقه علم النفس"، ولما كنت من المتخصصين في صعوبات التعلم فكانت الرغيبة التي أدعو إليها دائما، والمتمثلة في إنشاء فقه لكل مجال، فكان هنا " فقه صعوبات التعلم".

إننا بعد أن دعونا سنة (٢٠٠٨) إلى ضرورة إنشاء فرع أو تخصص في علم النفس يسمى "فقه علم النفس"، ولم نجد من يتضافر معنا أو يُعيننا أو يأخذ بيدنا في هذا المضمار جئنا هنا لننشئ هذا الفرع من العلم في مجال صعوبات التعلم، تخصصي الأصيل والجميل.

لماذا فقه الصعوبة؟ وما معناها؟

إن كتابنا المتمثل هنا في " فقه صعوبات التعلم " إنما جاء مخاضا لما قرأناه في فلسفة العلوم، تلك الفلسفة التي توصلك إلى حكم وحيد وأكيد، وهو أن كل فروع العلم لها تاريخ ولها فقه، إلا مجال علم النفس، وبضمنها مجال صعوبات التعلم، فإنك تجد لأي منها تاريخ ولا تجد له فقها؛ فعلوم اللغة مثلا تجد بضمنها فرع من فروع العلم التي ينتمي

إليها اسمه" تاريخ اللغة"، وفرع آخر من علومها يسمى " فقه اللغة"، وفي الكيمياء أيضا تجد أن من فروع علم الكيمياء" تاريخ الكيمياء" و فرع آخر اسمه" فلسفة الكيمياء"، والأمر كذلك في سائر العلوم وبخاصة العلوم الدينية؛ حيث تجد لكل علم فرعي من فروع العلوم الدينية تاريخًا وفقهًا، بل يزيد الحد عن ذلك في علوم الدين إذ تجد فرعا آخر من العلوم إلى جانب الفرعين المذكورين آنفا، هذا الفرع الثالث هو " أصول الفقه".

إننا هنا نحاول جاهدين إنشاء هذا الفرع الجديد في صعوبات التعلم، بعدما استعصى علينا تضافر جهود الآخرين معنا لإنشاء فقه علم النفس.

إن هذا الفرع الجديد من علوم صعوبات التعلم والذي نسميه "فقه صعوبات التعلم"، إنما يقوم على التحليل والتفنيد والنقد، وإصدار الأحكام في المتغيرات والفروع التي ليس فيها حكم، بعد قياسها على الأصول التي يوجد فيها حكم، إعمالاً لقاعدة "إذا تردد المتغير الفرعي الذي يُراد إنشاء حكم فيه بين متغيرين أصوليين فإنه يلحق بأكثر المتغيرين شبهاً شريطة الاشتراك في العلة" والدوران مع الألفاظ لتحديد المطلق منها والعام، وكيف يتم تقييد المطلق، وتخصيص العام، مع الدوران في ماهية المفاهيم والألفاظ وبخاصة الظني منها لاشتقاق المراد من الظني فيضيء جنبات معانيها المحتملة، وما يترتب على ذلك من أحكام خاصة بالقياس والتقييم والتشخيص والعلاج.

إن فقه صعوبات التعلم معناه أيضا أن تضرب عقلك في بطن المفهوم الغائر فتظهره وتوضح مكوناته وجنباته، ومايؤول إليه تفسيره، كي يتم الضبط والتفسير والتنبؤ واشتقاق معارف جديدة سواء كانت هذه المعارف تتعلق بنماذج يتم ابتكارها أو نظريات يتم تأطيرها ليتم في ضوئها فهم أعمق وتفسير أشمل للمجال، بل ولا يقف الأمر عند هذا الحد، إنما يتعداه ليصل إلى حد إنشاء وابتكار معارف ونماذج ونظريات ذات سحنة ولحمة عربية بديلا عن ذاك الاجترار المقيت المتمثل في تلوك المحاضرين في قاعات الدرس بالجامعات العربية بذكر نماذج ونظريات غير العرب، وكأننا نحن العرب، قد لزِمنا القدر المقدور في أن يكون دورنا هو دو الببغاء، ولايعدو في أحسن الأحوال تفاؤلاً غير الاجترار لما يقوله غيرنا حتى ولو كان من غير تدبر ولا تفكر، أو كان فهما سطحيا ومقيتا لما يقوله غيرنا نحن العرب.

إن فقه صعوبات التعلم لو درت في مغزاه ومرماه ومعناه باحثا في قواميس اللغة لعلمت بأن الفقه لغة يراد به الفهم مطلقا سواء كان الفهم دقيقا أم غير دقيق وسواء كان غرضا لمتكلم أو غيره، كما يشير مصطلح "الفقه" إلى الفهم الدقيق والمنضبط، فلا يصح أن تقول فهمت أن السماء فوقنا وأن الأرض تحتنا، فليس هذا هو المراد بالفهم مطلقا، ولا هو أيضاً يمثل الفهم الدقيق المنضبط؛ لأن المثال السابق بديهي، ولا يستقيم مع البديهي ما ذكرناه، إنما يستقيم مع المبهم الذي ليس فيه حكم أو علم.

كما أن من معاني الفقه لغة، فهم غرض المتكلمين فلا يسمى فهم لغة الطير فقها.

أما معنى الفقه في اصطلاح صعوبات التعلم فهو العلم بالأحكام العملية والتطبيقية المترتبة على الفهم الدقيق والمنضبط لما يرد من ألفاظ ومتغيرات في المجال، بشرط أن يكون ما صدر صدر من هيئة معتبرة أو عالم متخصص في المجال.

وفي إطار المعنى الذي أوردناه نرى أن هذا المعنى الاصطلاحي يتضمن كلمة" العلم"، وهذه الكلمة يراد بها الإدراك الشامل للتصور والتصديق به، وأما كلمة "الأحكام" فيراد بها ثبوت المحمول للموضوع أو نفيه، وهو ما يسمى بالنسب التامة بين الطرفين، كقولنا :صعوبات التعلم ذكاؤهم متوسط على الأقل، أو كقولنا: صعوبات التعلم يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع، وكلمة "العملية والتطبيقية"، أي مانصل إليه منسوبًا لعمل حقيقي وتطبيقي بالفعل يستفيد منه المتلقي سواء كان دارسا أو باحثا أو مؤسسة، ويلزمهم إلزاما عمليا بتطبيقه، وكذلك ما يستلزم الإعانة في التطبيق وتنفيذه، ففي مثالنا السابق، العلم بكيفية قياس الذكاء والأداة التي يمكن أن تستخدم في ذلك.

والفقه علم مكتسب لأنه صفة ملازمة للعلم، فليس الفقه فطريا وإنما يكتسبه الدارس والباحث على يد فقيه وخبير عالم ببواطن الأمور، مدرك لها، فاهم لمعانيها، يستطيع إلحاق الفروع بالأصول في مجال صعوبات التعلم.

كما أن من معاني الفقه في صعوبات التعلم هو تناول كل ما يخص المجال سواء كان ذلك يتعلق بالألفاظ والمباني، أو يتعلق بالمقاصد والمعاني، مع العلم بمتطلبات كل شيء عمليا وتطبيقيا، والآليات والوسائل والأدوات والاختبارات والبرامج المحققة لذلك وكيف يتم بناؤها وتطبيقها.

ولا يتوقف فقه صعوبات التعلم إلى حد ما ذكرناه سابقا، إنما يتعداه ليصل إلى استنباط أحكام ودلالات ومعاني من الألفاظ المبهمة، ومن المجال بعامة، وكذلك الوصول إلى استنباط و ابتكار معارف ونماذج ونظريات جديدة وأحكام من المعارف والمعلومات الفرعية أو المفككة أو المبعثرة أو المبهمة المنتشرة في المجال يكون لها تطبيقا عمليا وآليات ووسائل وأدوات واختبارات لتنفيذها على أرض الواقع؛ أي إنزال المستنبط وأحكامه على أرض الواقع.

وفي كتابنا هذا حاولنا أن نستلهم ما تقدم، لذا جاء كتابنا" فقه صعوبات التعلم"، فسطرنا فيه دلالات ألفاظ ومفاهيم في مجال صعوبات التعلم، يقرأها المريد ولا يستبين مراميها ولا معانيها، ولايدرك مغزاها ولافحواها، فدرنا مع العديد من الألفاظ دوران التائق والمريد، ننقد ونحلل ونفهم، كي نستطيع سبر أغوار المجال دون طيش أو عجلة، تلكم الخلتين اللتين كادتا تطير بالمجال، أو تهوي به في مكان سحيق.

وفي كتابنا أيضا استلهمنا ما ذكرناه، ثم في نموذج لنا أطرناه وسطرناه، ليصبح لنا نوذج عربي، اسميناه النموذج التحليلي- السببي، يمكن في ضوئه أن نفهم مجال صعوبات التعلم وفئاته وأنواعه على شاكلة من الإدراك والعلم والفهم وإنزال الأحكام كما أفهم، وإن غالبني ظني في هذا بأنه نموذج يزيد من عمق فهم المجال، وحسبه- أي النموذج- فخرا أنه نموذج عربي.

على أية حال، لقد جاء كتابنا هذا محصوراً في شاطئين، بينهما خمسة فصول، أوله تناولنا فيه تاريخ صعوبات التعلم في الوطن العربية، عوضا عن الشائع والذي يتناول دائما تاريخ صعوبات التعلم في العالم الأجنبي .

نعم تناولنا تاريخ صعوبات التعلم في الوطن العربية، لأننا نريد علما عربيا، كما نريد أن نبسط للرواد حقا لهم كم هو ضائع فنثبته لهم، إثبات الذي لايرجو مدحا ولا ثناء إنما إثبات من يبغي لهم إحقاقا وإتحافا.

تناولنا فيه تاريخ صعوبات التعلم لنرى الذي عانى فغالب العي وجالد فهزم المتشدقين والمتنطعين. فأثبتنا في هذا الفصل للرواد حقوقهم ونصابهم، وطفنا في الفصل ذاته لنكشف الأدعياء ومن انخلع عن المجال وهجره، ونثبت في ذات الوقت من ظل

مرتديا وشاح الصعوبة مناطحا في دهاليزها، ومنافحا عن جلاله وجماله بعدما لوثها كُثرٌ من الأدعياء، ليأتي الفصل متضمنا مرحلة الرواد ومرحلة الهيجان والتوهان والغثيان.

ثم كان الفصل الثاني، وهو الفصل المتضمن لمفاهيم صعوبات التعلم، الصادر منها من الأوائل، والصادر منها من المؤسسات الدولية فاستلهمناه من كتابنا صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها، الصادر سنة (٢٠١٠) لنعيد حاضرته بأسلوب متعمق وجديد، يقوم على التحليل والنقد والاستلهام، وليثمر في النهاية عن تعريف لنا، سطرنا مكوناته وما يرتبط به من أحكام عملية ومستلزمات تطبيقية.

ليأتي بعد ذلك فصل في هذا الكتاب جعلناه بأكمله لنموذجنا التحليلي – السببي في صعوبات التعلم، وليأتي بعد كل ما تقدم تزييل للكتاب بفصل أسميناه" البنية الأساسية لصعوبات التعلم بين الواقع والمأمول"، وقد كان هدفنا من هذا الفصل استقراء واقع المجال في البيئة العربية، والمتطلبات الأساسية لترقيته وتطويره.

على أية حال، إن كان هدفنا من هذا الكتاب هو سرعة نشر نموذجنا المشار إليه لوقوعه في أيادي طلابي الذين أُدرِّس لهم في الدراسات العليا، فإنه لا يفوتني أن أعرب للقارئ الفاضل والمحترم، يكفيني شرفا أنني حاولت، وقد أكون أخطأت أو أصبت، فإن وجدت خطأ فيما سطرته في نموذجي فارسل لي وعلمني، واهدني سواء السبيل، فلست من الذين يضيعون العلم بين الحياء والكبر، وإن كان نموذجنا صوابا فاخبرني، ففي اخبارك لي تشجيع ودعم، ساحمله لك جميلاً ما حييت.

وفي النهاية يطيب لي أن أتقدم بالشكر والعرفان لكل طالب تعلمت منه، كما يطيب لي أن أتضرع لله سبحانه وتعالى أن يحفظ مصر الحبيبة من كل مكروه وسوء وأمتنا العربية من كل حقد ظاهر أو دفين.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الأستاذ الدكتور

السيد عبد الحميد سليمان



الفصل الأول

" تاريخ صعوبات التعلم في الوطن العربي "

أولا: لماذا ندرس التاريخ؟ ولما التأريخ؟

ثانيا: التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم في البيئة العربية:

١- مرحلة الرواد الأوائل(١٩٧٩- ١٩٩٥):

٢- مرحلة الهيجان (١٩٩٦ — ١٩٩٩).

٣- مرحلة الغثيان والتوهان(٢٠٠٠- ٢٠١٥):

أولا: لماذا ندرس التاريخ؟ ولما التأريخ؟

يقولون: من لا ماضي له لا حاضر له ولا مستقبل.

هذه واحدة من أهم دروس دراسة التاريخ وتقليب أسفاره، والخوض في غماره، وركوب جادته وأقيانوسه.

التاريخ جذر يحمل الساق والأوراق، وما لا جذر له فلا ساق ولا ورق، ومن كان هكذا أمره فهل له في الثمار سبيل ؟!

التاريخ نظر في رصيد خلفه من كان للجادة غير متنكب ......

نظر في جهد جهيد بذله من آثر العطاء على الأثرة ....

نظر فيما كان من نبش وفحص، وتقليب وتمحيص، فَراقَ إلى استنتاج أو خلاصة ينظر فيها صاحب نظر ورغيبة ....

نظرٌ في رؤى ومشارب، ومساجلات ومسارب للبحث والاطلاع، وذلك رصيد يمثل طوداً شامخاً يوفر رؤية لمبصر راج، أو صاحب وجهة نظر باحث عن ضالته قد يجد ما لم يجد من سبق، فيأتينا بما لم يكن ويجب أن يكون.

إنه الرصيد الذى يوفر الرؤى للمرتجي والمبتغي، وصدق أينشتين حين قال: ما رأيت بعيدا إلا لأننى أقف على أكتاف الآخرين، وذاك واحدة من خصائص العلم التى نسيمها "التراكمية"، وذلك هدف من أهداف دراسة التاريخ.

وبالله نسأل:

من منا بدأ من عدم ؟

لا يبدأ من عدم إلا من أتاه الوحى، والوحى ليس عدماً، ومن أين يأتينا الوحى وقد انقطعت صلته بالأرض.

لا يُنتج من عدم إلا ولى أو ملهم عندما يأتيه الحاضر بركة والمستقبل مكاشفة، وذاك ليس بعدم، وأنىّ لنا ذلك ؟!

إن واحدة من أهم ثمار دراسة تاريخ صعوبات التعلم هو الوقوف على ما سطره من كان قبلنا، فنعظم إيجابياتهم، ونغفر لهم هناتهم، ثم بعدها نقدر على ضبط حاضر المجال، وتفسير ما يتسم به، ونتنبأ بما سيكون عليه في قابل الأيام، وذاك أسمى آيات وأهداف دراسة التاريخ.

إننا بدراسة تاريخ صعوبات التعلم، ومن أي نبع شرب جذر المجال سوف يوفر لنا الصحيح الذي يجب استصحابه، والذابل الذي يجب حرقه وطرده من المجال، إلا من كان منها عن سوء طوية، أوخبث نية، فيغم علينا ما يبوح به متنه، لذكاء الحيلة، وألمعية الحبيلة، وذاك لا يتوافر اكتشافه وفهمه إلا لمن لم يتخذ المنهج العلمي سبيلاً، والموضوعية طريقاً، وتنكب الموضوعية، ولم يصف ذهنه، وهاجت مرته بعرقية وعصبية في الأحكام عند انبنائها، وهذا لا يكون إلا بما يجب أن يكون، وذلك نجافيه بإلهام دراسة التاريخ.

إن للتاريخ سفرا، لابل أسفاراً، مسطور فيها، ما لم نشهده، وما لم نصنعه، وما لم يكن لنا فيه يد أو نافلة، فإن طالعناها قدرنا أصحاب الأيادي البيضاء، لما فعلوه وأنتجوه في سبيلنا فنحمد لهم صنيعهم، ونشكر عطاياهم، وتلك واحدة من أهم فوائد دراسة التاريخ، وبخاصة تاريخ صعوبات التعلم.

إن الدروس المستفادة من دراسة التاريخ لها من الكثرة والجدوى ما لا يعد ولا يُحصى، فبدراسة التاريخ، وصلاً، بما تقدم يمكنك أن تتأسى بجليل الأعمال، وتصبح أمثالهم من ذوات الأسماء المنقوشة في أسفار التاريخ .

يمكنك أن تعرف بأنه يمكنك أن تتحول إلى فاعل إيجابي فيرصد لك التفخيم والتبجيل - فليس من سبقك بأفضل منك - فلا ينفك إن كان حيا أن يرى فيك ما لم يره في نفسه وعمله .

ما أورع دراسة التاريخ! لأنك بدراسة التاريخ يمكنك أن تتخلص من أدران العرقية المنتنة؛ لأنك ستقدر عن حب وعن يقين بأن الإفادة من الآخرين لارداء له من عرقية، ولاسرابيل له من مذهبية أو إثنية، فتقتدي بالذين ساهموا بسروجهم في هتك دياجير الظلام فأضاءوا لنا حتى نسير، ناهيك حتى عن مشاربهم، ومساربهم وعقيدتهم، ولون أبشارهم، وسحنهم.

نعم ......

ندرس تاريخ صعوبات التعلم، حتى إذا ما راحت دورة السنين وعجلة الزمان ترميك بما لا يمكن رده من كبر عمر أن تسهم أنت في إضاءة سراديب التائهين والتائقين والراغبين فنكون بذلك قد صنعنا منك الصنيع الذى نرتجيه.

نعم ...

نُدرِّس لك تاريخ صعوبات التعلم كى ترى أصقاعاً وأرقاعاً، وحواضر وبلاداً لم تطأها قَدمك، وتطَّلع على سيرة غيرك وأنت الذى لم تخالطهم، فيكلموك وتكلمهم، برغم أنك لم تجالسهم، وتطلع على أفكارهم ورؤاهم، فتساجلهم وتناقشهم، فترى أناسا غير الذي تتماس معهم حاضرين فتناقشهم وتساجلهم، فيتسع عقلك وأفقك فترى عوالم غير عالمك، وتستمتع إلى أجناس شتى لم يعاصروك، ولم تعاصرهم، فيتحقق لك مجالسة الماضى برؤى الحاضر فيتحقق لك ما لم يتحقق لغيرك.

نعم .....

نُدرِّس لك تاريخ صعوبات التعلم كى تفهم ما كان، فتقر لنا ما يصلح لحاضرنا وحاضرتنا فهما وتفسيرا وضبطا، وتتنبأ بما يمكن أن يكون عليه مستقبلنا إذا لم يتوفر لك سبل الضبط فيما يسير أو يكون فتكون بذلك قد أفدتنا فأرحتنا حتى لا نتوه وتنقطع بنا السبل، وما أكثر توهان الأمة في ضوضاء الأصوات الجوفاء!

على أية حال، إن في دراسة التاريخ عبراً وفكراً يتأسى بها المعتبر والمستعبر، ويفكر فيما خلفه من سبقونا، فمن خلال التاريخ يمكنك أن تسير على هدي من توقد فكره واستجمع قوة وطاقة نفسه، فأفاد البشرية وهذبها، فتستجمع فتوتك وهمتك، فتتولد لديك الرغبة أن تكون على شاكلة من سبقوك إيجاباً وإسهاماً، وجنديا استجمع الهمة وتوقد العقل، فتعقد النية والعزم معبأ برغيبة التفوق عليهم، هنالك يكون قد رفعت بيرق بلدك في المحافل العلمية، ولآك الناس اسمك إعظاماً وإكباراً، وتقديرا وإجلالا.

نعم ....

ستكون جنديا لو كنت صاحب مكانة في العلم، محللا وناقدا لما سبق من تاريخ الصعوبة تقييما وتشخيصا وعلاجا، فتحذف وتعدل وتضيف وتطور لأعمال من سبقوك، فترفع اسم بلدك في محافل العلم، وتنقش سمتك واسمك قرين اسم بلدك، ومصر - روحي- تنتظر منك ذلك، وكذا أمتك العربية الناهضة، وهذا أسمى غايات العلم.

ثانيا: التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم في البيئة العربية:

سبق وأن أسلفنا في كتبنا السابقة، أن مجال صعوبات التعلم بدا نورا يسطع في سماء صعوبات التعلم، وسماء التربية الخاصة بعد مؤتمر شيكاغو الشهير في (١٦) أبريل سنة (١٩٦٣)، وهو المؤتمر الذي دعا إليه أولياء أمور الأطفال الذين يتسمون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون من إعاقات بصرية أو سمعية أو بدنية، ولا من الحرمان الاقتصادي، ولا النقص لفرصة للتعلم، ولا الحرمان الثقافي، ولا المشكلات الأسرية الحادة، ولا حتى الاضطرابات الانفعالية، إلا أنهم لا يحققون تحصيلا يتناسب وما يمتلكونه من استعدادات وإمكانات شخصية تجعلهم يحققون مستوى دراسيًا أكبر مما يحققونه فعليا، وهو ما جعل العلماء والمهتمين يصفون مثل هؤلاء الأطفال بأنهم يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع.

نعم، ظهر المجال واستبان قده وقوامه، وتحددت هيئته وسحنته في الولايات المتحدة الأمريكية في المؤتمر الذي أشرنا إليه انفا، ظهر تتويجا لجهود العلماء الأوروبيين الأفذاذ الذين سردنا فيها تقدم جزءا من إسهاماتهم التي مهدت لظهور المجال في مؤلفاتنا السابقة.

والمتأمل لتاريخ مجال صعوبات التعلم في الوطن العربي يجد أنه مر بثلاث مراحل يمكن تلخيصها في:

١-مرحلة الرواد الأوائل (١٩٧٩ - ١٩٩٥).

٢- مرحلة الهيجان (١٩٩٦ – ١٩٩٩).

٣- مرحلة الغثيان والتوهان (٢٠٠٠- ٢٠١٠).

وفيما يلي بيان لكل مرحلة من المراحل السابقة وجذورها وروادها:

١-مرحلة الرواد الأوائل (١٩٧٩- ١٩٩٥):

ظهور المجال في سنة (١٩٦٣) - كما سبق وأسلفنا- وظل يتهادى بإهابه في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية مشيحا بوجهه عن الأمة العربية، حتى كانت سنة(١٩٧٩) عندما قام العلامة الفهامة الأستاذ الدكتور/ سيد أحمد عثمان، أستاذ علم النفس التعليمي بكلية التربية جامعة عين شمس، بنقل المفهوم إلى حاضرة المعز لدين الله الفاطمي، وذلك من خلال كتابه الماتع، صعوبات التعلم.

نعم، كتابه الماتع .....

إنه كتاب ليس ربلا (أي ليس كثيراً في عدد صفحاته، إذ يشار في اللغة إلى الحيوان الربل بالحيوان مكتنز اللحم).، لكنه كتاب متفجر في ألمعيات لغته، وأصول التأصيل والتأطير العلمي الذي قل أن تجد له مثيلا في دهاليز عقول البشر كبُر شأنهم أو صغر.

خرج هذا الكتاب تحت مسمى" صعوبات التعلم"، ومنذ خروجه في هذا التاريخ فما تألفت قلوب أوتكالبت عقول الناس عليه بالقدر الذي يتناسب وموضوع به من الجدة ما به، لكن رب يد غواص ماهر تمتد تلتقط ذهبا غطاه التراب أو مدفون في ركامة، والناس عنه غافلون ساهون لاهون.

لكن من أين تأتي يد الغواص ونحن لانعرف فن الغوص ولا العوم، إذ ظل المجال حتى بعد خروج كتاب أستاذنا، خالد الذكر/ سيد أحمد عثمان لايذكره أحد ولايتناوله باحث، حتى كانت سنة(١٩٨٣) حيث قام الأستاذ الدكتور/ أنور محمد الشرقاوي بنشر بحث في مجلة دراسات الخليج، العدد الثامن، وقد اهتم هذا البحث بدراسة بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وهو البحث الذي كان من نتاجه خروج استبيان له في السياق ذاته نشرته مكتبة الأنجلو المصرية.

وفي سنة(١٩٨٧) نجد أن تاريخ المجال يرصد على مستوى البحوث، بحثا للأستاذ الدكتور/ فاروق الروسان، من دولة الأردن الشقيق، بعنوان: العجز عن التعلم لطلبة المدارس الابتدائية من وجهة نظر التربية الخاصة، وهو بحث نظري، وقد تم نشره في مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد الخامس عشر، العدد الأول.

والملاحظ أن الروسان(١٩٨٧) في بحثه سابق الذكر ترجم مصطلح Learning Disabilities، العجز عن التعلم، وهي ترجمة تختلف اختلافا بيِّنًا عن ترجمة العلامة والفهامة الأستاذ الدكتور سيد أحمد عثمان.

وفي معرض تعليقنا على الترجمتين نجد أن سيد عثمان قد ترجم المصطلح الأجنبي ترجمة اصطلاحية وليس ترجمة لغوية، كما أن ترجمة سيد عثمان تتوافق والمنحى الإنساني في الوصف والوسم لمن ينتمون إلى هذه الفئة، وهذا أمر يحمد لألمعية أستاذنا الدكتور/ سيد أحمد عثمان؛ لأنه من العار والشنار أن يكون العلم صاحب الأهداف السامية والسامقة،

والتي من أجلها الأخذ بيد الإنسان من مهاوي السقوط في معاطن الغباء أن يصف الإنسان بالعجز، ولا سيما إذا كان هذا الإنسان- والذي هو أسمى مخلوقات رب العالمين- طفلا مافتئت عينه تتكحل بنور الدنيا ثم نصفه بوصف العجز، إنه وصف أقل ما يقال فيه إنه وصف بالمعرة، ويقعد صاحبه عن التقدم، إذ كيف يتقدم وقد حكمنا عليه مسبقا بالعجز. كما أن ترجمة الأستاذ الدكتور/ فاروق الروسان بالإضافة لمجافاته المنحى الإنساني، نقيض ما ذهب إليه أستاذنا/ سيد عثمان، ترجمة-أقصد ترجمة الروسان- لاتصادف حتى الأصل اللغوي؛ وذلك لأن السابقة (Dis) تنفي ما يأتي بعدها، وعليه فإن الترجمة اللغوية لمصطلح Learning Disabilities تكون " غير القادرين على التعلم"، وبذلك تكون ترجمة الروسان لا هي لغوية، ولا هي اصطلاحية- إنسانية، بينما ترجمة صاحب الألمعية المتفجرة، الأستاذ الدكتور/ سيد عثمان كانت ترجمة تصيب كبد المنهج العلمي، وهو ما سيفسر سر استمرارها وشيوعها، وهذا أمر طبيعي، لأنه يقال دائما إن الأقوى يمسخ الأضعف، أو يضعفه.

وفي سنة (١٩٨٨) كان الأستاذ الدكتور/ مصطفى محمد كامل قد نشر بحثا في هذا المجال، بمجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع، تناول فيه علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وفي سنة (١٩٨٨) وبالفعل إذا بباحث يُدعى تيسير الكوافحة، من دولة الأردن الشقيقة يسجل رسالته للماجستير في معهد دراسات الطفولة بجامعة عين شمس، متزامنا في ذات الوقت مع باحث مصري، وهو الباحث/ أحمد عواد ندا، حيث حصل في نفس الوقت تقريبا على درجة الماجستير في صعوبات التعلم، وكان ذلك سنة (١٩٨٨) من كلية التربية ببنها، وكانت هذه الكلية آنذاك تابعة لجامعة الزقازيق، وكانت رسالته عن فعالية برنامج لعلاج صعوبات اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أو إن شئت قُلْ لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ليليها برسالته للدكتوراه في مجال صعوبات التعلم، وكانت تدور فكرة رسالته عن فعالية برنامج في علاج صعوبات الحساب، وكان ذلك في بواكير التسعينيات.

قبل الفترة التي حصل فيها تيسير الكوافحة على درجة الماجستير من معهد دراسات الطفولة بجامعة عين شمس، كانت الباحثة نصرة جلجل تنتج دراستها في الديسلكسيا

دون أية إشارة لمجال صعوبات التعلم، وهو مايشير إلى أنها لم تكن قد عرفت المجال بعد. وفي ذات الوقت، وتحديدا سنة (١٩٨٨) أنتج المرحوم الدكتور/ مصطفى محمد كامل من كلية التربية بطنطا بحثا له في صعوبات التعلم تناول من خلاله العديد من المتغيرات، والتي كان بضمنها فرط النشاط، والانتباه، والاندفاعية، وذلك لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وفي نفس المساق وفي نفس الفترة كان الزراد والروسان من الأردن، وفي سنة (١٩٨٨) أيضا قام زيدان السرطاوي وعبد العزيز بترجمة كتاب كيرك وكيلفنت" صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية" نشرته مكتبة الصفحات الذهبية بالمملكة العربية السعودية الشقيقة.

ولم يتجاوز المجال سنة (١٩٨٩) حتى أنتج الأستاذ الدكتور/ فتحي مصطفى الزيات بحثا بعنوان" دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية"، تم نشرها في مجلة جامعة أم القرى، السنة الأولى، العدد الثاني بدولة المملكة العربية السعودية، ثم تابع ذلك بإصداره لكتاب " صعوبات التعلم"، وهو كتاب ينتمي إلى علم النفس المعرفي، وليس كتابا في صعوبات التعلم بالمعنى الدقيق .

وفي سنة (١٩٩٠) كان خالد الذكر، أستاذي، الأستاذ الدكتور/ محمود عوض الله من كلية التربية ببنها، قد نشر بحثا، من بحوث الترقية لدرجة أستاذ، في مؤتمر "الطفولة في الإسلام"، المنعقد في (١٠) أكتوبر، بجامعة الأزهر الشريف، تناول فيه قدرة المعلم على تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل التلاميذ نحو المادة الدراسية. وفي نفس العام قام الأستاذ الدكتور/ عبد الوهاب محمد كامل بإنتاج قائمة الملاحظات السلوكية لتشخيص صعوبات التعلم، وهي قائمة تتخذ المنحى العصبي أساسا لها في التشخيص، وللمؤلف العديد من الملاحظات العلمية عليها، سنوردها في مؤلفنا القادم إن كان في العمر بقية. وفي ذلك التاريخ أيضا قام الأستاذ الدكتور/ مصطفى محمد كامل بنشر "مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات الصعوبة" في إحدى دور النشر المعروفة بجمهورية مصر العربية.

وجاءت الأعوام تتهادى بأشهرها وأيامها، حتى كانت سنة (١٩٩١)، وفيها يخرج علينا الأستاذ الدكتور/ فيصل الزراد بنشر بحث في مجلة رسالة الخليج العربي، التابعة لمكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد الثامن والثلاثون، السنة الحادية عشرة، وكان

عنوانه" صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة مسحية-تربوية- نفسية".

في نفس الفترة تقريبا، وفي سنة (١٩٩٢) كانت الدراسات والبحوث في كليات التربية تتساوق وتتسابق من خلال نفر من الباحثين أمثال: هويدا حنفي في تربية الإسكندرية، وذلك آخر سنة (١٩٩٢)، والتي ركزت في دراستها على علاج صعوبات القراءة والحساب والكتابة مجتمعة، والسيد عبد الحميد سليمان قي تربية بنها جامعة الزقازيق، والذي حصل على درجة الماجستير في صعوبات التعلم سنة (١٩٩٢)، دراسة بعنوان: "دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم"، يليها بدراسته للدكتوراه سنة (١٩٩٦)، وكان عنوانها" تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي"، وفي عام (١٩٩٢) كان السيد محمود صقر قد أنهى رسالته للماجستير بكلية التربية جامعة طنطا، وكان عنوانها" بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم"، وفي نفس العام كان عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، قد أنتج هو الآخر رسالته للدكتوراه بعنوان" دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي"، بكلية التربية جامعة المنصورة، هذه الرسالة قام الباحث فيها بتطبيق ما يزيد عن (٣٠) اختبارا فرعيا ورئيسا في مدة وجيزة على عينة تزيد عن أربعمائة تلميذ وتلميذة!

وفي الفترة من(١٩٩٣) وحتى (١٩٩٦) كان مجال البحوث والدراسات في مجال صعوبات التعلم قد فتح رباعيته في آفاق وأطناب الأمة العربية، فكانت دراسات من هنا ودراسات من هناك رصدها يغرقك في ذكر أمثال عدة. ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر دراسة الدكتوراه للسيد خالد إبراهيم مطحنة (١٩٩٤) وهي دراسة تجريبية تتركز حول مدى فاعلية برنامج قائم على نظرية تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة، من كلية التربية جامعة طنطا.

٢- مرحلة الهيجان (١٩٩٦ – ١٩٩٩):

بعد المرحلة الأولى كان سيل الدراسات والرسائل العلمية في كل أقطاب المعمورة وحواضرها يسير متسارعا على قدم وساق، ودلف إلى المجال باحثون كثر غالبهم مصاب

بالعجلة، فخرج المجال خالي الوفاض إلا من اسمه، وبعضهم ترك المجال فور تحقيق المأرب بالحصول على الدرجة والتعيين، وبقيت قليلة تمتح من بئر فكر المجال الذي غاض ماؤه أو يكاد، وينتح في كل يوم وليلة علما من غير معتمد بالطبع على ضحضاح الماء العكر في المجال.

٣- مرحلة الغثيان والتوهان(٢٠٠٠- ٢٠١٥):

بدا المجال مهيضا في هذه المرحلة، وخرج من مرحلة الرواد معظمهم إن لم يكن كلهم.

خرجوا وانصرفوا إلى بحوث في مجالات أخرى، كحال العلم وطبيعته لدى العرب، وهي الحالة والطبيعة التي ترى بأن يذهب المتخصص لكل تخصص، فلايكون النتاج في النهاية إلا فردا مثقفا، وهو أكبر مايمكن أن يقال فيه، فالذي يدّعى أنه يعرف في كل شيء، هو في الحقيقة لا يعرف أي شيء. ولهذا لو سألت غالب أعضاء هيئة التدريس في الوطن العربي من أول مدرس حتى درجة الأستاذ : هل تستطيع تدريس تخصص ما؟ وسمِّ أنت ما تشاء من تخصصات، إلا وتجده يقول نعم لقد كان لي بحثا فيه، وهذا أمر عجيب!

إن أصحاب الأردية والأساميل المتعددة الألوان لا يعدون غير مهرجين في سيرك أو بيلياتشو ممسوخين على قارعة طريق رث ومظلم.

نعم.....

لقد ترك معظم الرواد، والباحثين الأوائل ممن ذكرناهم، وممن لم نذكرهم من فترة الرواد، وانصرفوا مابين مؤلف لبحث في هذا الاتجاه، أو مقال في هذا الاتجاه، أو أن يؤلف كتابا متعجلا في لحمته وسحنته، وهدفه لايخفى علينا!

لقد هجر معظم المتقدمين مجال صعوبات التعلم عدا الأستاذ الدكتور/ السيد عبد الحميد سليمان الذي ظل ومازال لايبارح المجال قدر أنملة ،اتخذ من سرابيل المجال أردية له دون خرم أو رقاع، بينما كان الآخرون يدخلون ويخرجون إلى المجال بحسب نداء لقمة العيش وتكسبه، لتنتهي علاقة كل المتقدمين بالمجال تقريبا اللهم إلا في النزر اليسير التي تقتضيها حاجة لتعاقد مع دولة بترولية أو تقديم ورقة هذيلة في مؤتمر يدعى إليه هذا أو ذاك!

بعد هذا التاريخ كانت الدراسات في مصر تسير على قدم وساق، وروائدها في هذا التوجه هو كليات التربية، رغم أن هذا التخصص يهتم به المتخصصون في الطب، وكذلك أقسام علم النفس في كليات الآداب.

على أية حال، طار نجم المجال في الأمة العربية، وفي كثير من بلدانها البترولية.......

نعم، طار نجم المجال، لكنه في طيرانه طار طيران المتعجل مع أنه مهيض الجناح، وهل مهيض الجناح يسلم طيره وسيره من الترنح والتخبط والتزحلقَ؟!

طار المجال وقد أصيب بحالة من اللغط، ثم بحالة من سوء الفهم والالتباس، ثم الوهن والضعف ومازال.

أما حالة اللغط، وهي في ذات الوقت غير مخلاة من سوء الفهم والإلتباس؛ إنها حالة اللغط التي سببها ترجمة المصطلح إلى العربية بمسمى"صعوبات التعلم" ترجمة للنص الإنجليزي"Learning "Disabilities".

إنها الترجمة الخاصةبأستاذنا، الأستاذ الدكتور/ سيد أحمد عثمان عندما حلَّ المجال بركابه وأناخ راحلته في كتابه" صعوبات التعلم"، ولمَ كانت الترجمة السابقة للمصطلح الأجنبي المشار إليه، خرج المتفيهقون من قاصري النظر يثيرون المشكلات والعقبات أمام الراغبين في التسجيل لدرجات الماجستير والدكتوراه من الباحثين الأوائل المشار إليهم أعلاه. وكان مما أثاروه من عوائق وصنعوا من شراك وحبائل، وكيف سنترجم المصطلح الأجنبي Learning Difficulties، وما دلالة هذا المفهوم؟

كما أثاروا صنيعا خبيثا آخر وهو أن ترجمة مصطلح "Learning Disabilities" إلى صعوبات التعلم أمر لايمكن قبوله مادام لهذه الترجمة ند ومرادف هو Learning Difficulties، فلماذا لا نستخدم الأخير للدلالة على صعوبات التعلم، ثم نترجم الأول إلى العجز عن التعلم أو عدم القدرة على التعلم؟

وتحمل الرعيل الأول من الذين أشرنا إليهم مسئولية التفريق العلمي وإيراد الحجج لاعتماد " صعوبات التعلم" ترجمة للمصطلح الأجنبي "Learning Disabilities".

وكان من الباحثين الأوائل الذين تحملوا هذه المعاناة الدكتور/ أحمد عواد ندا، والدكتور/ السيد عبد الحميد سليمان، وأخذ وحمل الأخير على عاتقه في العديد من

مؤلفاته تبيان الأمر وبأسلوب علمي، كما فرَّق بين مفهوم صعوبات التعلم والعديد من المفاهيم التي تخالطه، وتشابهه مثل مفهوم التأخر الدراسي، والتخلف الدراسي، وبطيئي التعلم، والمضطربين تعليميا، وغيرها من المفاهيم، وإن كان الدكتور/ أحمد عواد ندا قد سبقه في هذا التمييز والتفريق. كما قام الدكتور السيد عبدالحميد سليمان بتحليل عينة من المفاهيم الدولية والعالمية، وبعض المفاهيم الصادرة من الباحثين الأوائل والرواد في ضوء سبعة محكات علمية ليخرج بمفهوم عربي لصعوبات التعلم، تم تعديله أكثر من مرة، سوف يتم عرضه فيما هو آت من هذا الكتاب.

وفي سنة (١٩٩٨) قام السيد عبد الحميد سليمان بإنتاج دراسة بعنوان: **دراسة لبعض مظاهر السلوك الاستقلالي وتقدير الذات لدى بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**[*].

وقد أجريت هذه الدراسة بهدف بحث الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلمLearning Disabilities والأطفال بطيئي التعلمSlow Learner في السلوك الاستقلاليAutonomous وأبعاده وكذلك تقدير الذاتSelf-Esteem، وذلك على عينة قوامها (٣٤٩) طفلا من أطفال الصف الرابع الابتدائي. وبعد تطبيق أدوات الدراسة ومحكات انتقاء ذوي صعوبات التعلم، تكونت العينة النهائية للدراسة من (٣٠) طفلاً (١٧ من الذكور، ١٣ من الإناث) متوسط عمرهم الزمني (٩) سنوات و(٧) أشهر، وتتراوح نسبة ذكائهم من (٦, ١) إلى (١١٨) نقطة على اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨)، بمتوسط قدره (١١٢) نقطة. أما عينة الأطفال بطيئي التعلم فقد تكونت من (٣٠) طفلا، (١٦ من ذكور، ١٤ من إناث)، تتراوح أعمارهم من (٩) إلى (١٠) سنوات و(٥) أشهر، متوسط عمرهم الزمني (٩) سنوات و(٥) أشهر، وتتراوح نسبة ذكائهم من(٧٠) إلى (٨٩)، بمتوسط قدره (٦, ٧٩)، ولايعانون من أية إعاقات حسية أوبدنية أو مشكلات أسرية.

وباستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار " ت" توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال بطيئي التعلم في مظاهر السلوك الاستقلالي وأبعاده (التلقائية- المبادأة- توكيد الذات- الحكمة)، كما

(*) نشر هذا البحث بمجلة كلية التربية ببنها – جمهورية مصر العربية، المجلد التاسع. العدد (٣٤). الجزء الثاني (ص ص ١٣٩-١٩٢) سنة (١٩٩٨).

كشفت نتائج الدراسة أيضا عن عدم وجود فروق بين عينتي الدراسة في تقدير الذات. وهو ما يشير إلى التشابه الكبير بين عينتي الدراسة، الأمر الذي يستدعي ضرورة القيام بدراسات أخرى تقوم على دراسة الفروق بينهما في خصائص أخرى للتمييز بين ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم.

وفي سنة(٢٠٠٢) قام السيد عبد الحميد سليمان بإجراء **دراسة تحليلية ناقدة من منظور تاريخي لمفاهيم صعوبات التعلم وصولا لمفهوم متكامل**[*]، **وقد كان ملخص الدراسة وفكرتها يتلخص في:**

لما كان المفهوم هو الأصل التام المانع الجامع للخصائص المحددة للشيء الذي يخصه المفهوم. ولما كان مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities من المفاهيم التي يختلف العلماء والمؤسسات الدولية حول ما يتضمنه من مكونات وخصائص محددة لذوي صعوبات التعلم، وما يترتب على ذلك من اختلافات كبيرة لتعرف من ينضوون تحت هذا المفهوم، وما يستتبعه من تشخيص خاطئ وعلاج ليس في محله، لما كان الأمر كذلك، فقد نتج العديد من المشكلات الخطيرة منها وصف بعض الأطفال بأوصاف ليست فيهم، وأن أقل ما يترتب على ذلك العديد من المشكلات الاجتماعية التي لا تلحق بالطفل فحسب بل تلحق بأسرهم، زد على ذلك الهدر الاقتصادي والجهد الضائع دون جدوى على مستوى الباحثين والمؤسسات والدول وتقديم خدمة علاجية لا تصادف موطنها.

ولا يقف الخلاف فقط حول مفهوم صعوبات التعلم الذي يتضمن خصائص التلاميذ الذين يشملهم، بل اختلط هذا المفهوم ومفاهيم أخرى مشابهة مثل: المتأخرين دراسيا Achievement Retardation، والمتخلفين دراسيا Scholastic Backward، وبطيئي التعلم Slow Learner، وذوي مشكلات التعلم Learning Problems والتلاميذ الذين ينضوون تحت مفهوم Learning Difficulties، وهو ما نتج عنه إرباكية كبيرة وخلط زعاف في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم وتحديد كل فئة تحديدا جازما مانعا وقاطعا.

(*) نشر هذا البحث بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف. العدد (١٠٧). ٢٠٠٢. ص ص: ٢٠٥-٢٣٩.

ناهيك عن الأمة العربية يلحق بها عوار يفت في ثقة الطلاب والباحثين ألا يوجد مفهوم عربي من نتاح الباحثين العرب، وأن الاقتصار على ذكر أسماء العلماء الأجانب في الندوات والمحاضرات قد أفقد بعض طلابنا الثقة في قدرة الباحثين والعلماء العرب على انتاج معرفة يتم تداولها في ساحات العلم، ومن هنا كان لزاما أن يتم حل هذا الأشكال .

وفي ضوء تحقيق الأهداف المتقدمة، قام الباحث بتحليل عشرة مفاهيم من مفاهيم صعوبات التعلم ذات الشيوع والشهرة العالية في المجال، تم انتقاؤهم عشوائيا بطريقة القرعة، وقد تمثلت عينة البحث في عينتين فرعيتين: (أ) فئة تعريفات الرواد: وقد تمثلت في (٦) تعريفات تم انتقاء اثنين منها (ب) فئة التعريفات الدولية: وقد تمثلت في عينة قوامها (٢٤) تعريفا صادرا من مؤسسات دولية تم انتقاء (٨) تعريفات منها لتحليلها.

وقد تمثلت العينة النهائية لهذه الدراسة في:

أ) عينة تعريفات الرواد، وتمثلت في تعريفين هما : تعريف كيرك (١٩٦٢) وتعريف باتمان (١٩٦٥).

ب) عينة تعريفات المؤسسات الدولية، وتمثلت في التعريفات التالية:

الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ المعاقين (١٩٦٨) National Advisory Committee of Handicap Children,1968(NACHC)، التابعة لمكتب التربية الأمريكي، والصادر على المستوى الفيدرالي بالقانون ٩١/٢٣. في ٣١ يناير، جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩) North Western University,1969 (NWU) ، تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (١٩٧١) A Committee of The Division of Children with Learning Disabilities-Disabilities Council for Exceptional Children,1971 (CES-DCLD)، التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي (١٩٧٦)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ المعاقين (١٩٧٧) National Advisory Committee of Handicap Children 1977,(NACHC)، التابعة لمكتب التربية الأمريكي، والصادر على المستوى الفيدرالي بالقانون ٩٤/ ١٤٢ في ٢٩ نوفمبر، والتعريف الصادر بالقانون العام رقم

١,١/٤٧٦ سنة (١٩٩٠) تحت عنوان تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم Individual with Learning Disabilities Act(IDEA)، وهو ذاته المفهوم الذي يعد جزءًا أو مكونا من القانون العام ١,٥/ ١٧ لسنة (١٩٩٧) المعدل Amendments للتعريف الصادر بالقانون (١,١/٤٧٦)، وتعريف ذات الهيئة الصادر في (٣٩ ديسمبر (٢٠٠٤) في تعريف The Individual of Learning Disabilities Act (ILDA) بالقانون ١,٨-٤٤٦ لسنة (٢٠٠٤) والقوانين المعدلة الصادرة فيما بعد، وتعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١) National Joint Committee for Learning Disabilities ,1988(NJCLD) ومجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦) The Learning Disabilities Association of America,1986(LDA)، مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) Interagency Committee of Learning Disabilities,1988(ICLD) ، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨٨) National Joint Committee for Learning Disabilities .1988(NJCLD) ، وتعريف ذات الرابطة (١٩٩٠).

وبعد استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم على أسلوب تحليل المحتوى لمكونات المفاهيم السابقة، وحساب صدق المحكمين، وحساب ثبات المقدرين، وتحديد درجة القطع إحصائيا بنسبة شيوع ٥٥٪ فأكثر لإثبات المكون في التعريف وذلك بعد اتفاق (١٠) محكمين من الخبراء في المجال على هذه النسبة.

تم التوصل إلى التعريف التالي: "يشير مفهوم صعوبات خاصة في التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل فصول الدراسة العادية، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائيا بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية في استخدام اللغة المقروءة و/ أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال أو التلاميذ إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو

نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسكلكوليا (صعوبات الحساب)، والديسفازيا (الحبسة)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم ذوي مشكلات التعلم، ولا المتأخرين دراسيا، ولا بطيئي التعلم، ولا المعاقين عقليا.كما توصلت الدراسة إلى أن مفهوم صعوبات التعلم يتضمن أربعة مكونات لا غنى عن ثلاثة منها على الأقل لانتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم. كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من المحكات الإجرائية للتفريق بين فئة ذوي صعوبات التعلم والفئات المشابهة بها لا يؤدي إلى خلط وهو ما يزيد من ناوة عينة ذوي صعوبات التعلم، أيضا توصلت الدراسة إلى أن مفهوم صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم الأمر الذي يفيد في دقة التشخيص ونجاعة العلاج لمصادفته عينة ممثلة للواقع والحقيقة".

وفي نفس العام قام المؤلف بإجراء دراسة بعنوان: التآزر البصري الحركي وتلف خلايا المخ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا والعادين في ضوء الأداء على اختبار بندر جشطلت البصري الحركي(دراسة نمائية) (*).

جاء ملخصها متمثلا في:

هدفت هذه الدراسة إلى تكشف طبيعة نمو التآزر البصري- الحركي Visual-Motor Coordination وتلف خلايا المخBrain Damage لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities والتلاميذ المتأخرين دراسياAchievement Retardation ومقارنتهم بأقرانهم من العاديين، علما بأن جميع فئات الدراسة من ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط.

وقد تكونت عينة الدراسة من عينتين في كل فئة من الفئات المتقدمة تقعان في فئتين عمريتين، الفئة الأولى تتراوح أعمارهم من (٨) إلى (١١) سنة، والفئة الثانية تتراوح أعمارهم من (١٢) إلى (١٥) سنة. وقد تكونت عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعد

(*) نشر هذا البحث بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف العدد١٢/ أكتوبر ٢٠٠٢. ص.ص: ٢٧١-٢٩٢.

تطبيق محكات الانتقاء والتعرف من (٤٥) تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم من (٨-١١) سنة، و(٤١) تلميذاً وتلميذة من الذين أعمارهم من (١٢ - ١٥) سنة، أما عينة المتأخرين دراسيا فقد تكونت من (٤٢) تلميذاً وتلميذة من الذين تتراوح أعمارهم من (٨ -١١) سنة، و(٣١) من الذين تتراوح أعمارهم من (١٢-١٥) سنة، وعينة قوامها (٣٠) من العاديين في كل فئة عمرية، وقد تم مجانسة عينات الدراسة في الذكاء والعمر الزمني.

وباستخدام اختبار"ت" كشفت الدراسة عن أهم النتائج التالية:

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين العمريتين لدى كل عينة من عينات الدراسة الثلاث في التآزر البصري- الحركي.بينما توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) في نقص تلف خلايا المخ لصالح الفئة العمرية الأكبر لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم وهو ما يشير إلى تحسن في وظائف المخ بمرور العمر إذا لم يتم العلاج.في الوقت الذي لاتوجد فروق لدى المتأخرين في تلف المخ لدى الفئتين العمريتين. كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) في التآزر البصري الحركي وتلف خلايا المخ بين العاديين في أي فئة عمرية وذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا لصالح العاديين.

كما توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التآزر البصري الحركي وتلف خلايا المخ لدى ذوي صعوبات التعلم في أي فئة عمرية بينما لاتوجد هذه الفروق لدى العاديين أو المتأخرين. وهو ما يشير إلى إمكانية استخدام اختبار بندر جشطلت البصري الحركي في التمييز بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين بدلا من استخدام أكثر من(١٢) اختباراً في التمييز بين الفئتين. كما أنه بمزيد من البحوث والدراسات حول احتبار بندر جشطلت البصري الحركي يمكن استخدامه في قياس التباعد الدخلي أيضا، وهو ما سوف يكون له أثر كبير في توفير الوقت والجهد والمال.

ولم يقف جهد المؤلف عند هذا الحد، ففي سنة (٢٠٠٠) أجرى المؤلف دراسة بعنوان: فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم(*). حيث هدفت هذه الدراسة إلى قياس فعالية برنامج

(*) نشر هذا البحث بمجلة كلية التربية جامعة حلوان.المجلد الثامن. العدد الأول/ يناير ٢٠٠٢. ص.ص:١٥٥-١٨٦.

مصور في علاج الصعوبات في مهارات الإدراك البصري Visual Perception Disabilitiesوالتي تمثلت في المطابقة والتعميمGeneralization And Identification، والتمييز من ناحية الشكل والحجم واللون Figural, Volume and color Discrimination، الثبات الإدراكيPerception Consistency، وإدراك العلاقات Relation Perception والإغلاق البصريVisual Closure، والتآزر البصري-الحركيVisual-Motor Coordination، وما إذا كان علاج الصعوبات في هذه المهارات يؤدي إلى تحسن مستوى القراءة أم لا.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم في القراءة تم انتقاؤهم من تلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي في ضوء الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، ويوجد لديهم تباعد بين تحصيلهم الفعلي والمتوقع في القراءة، وكذلك يوجد لديهم تباعد داخلي، ولايعانون من أية إعاقة بصرية أو سمعية أو بدنية، ولايعانون من نقص الفرصة للتعلم ولا الحرمان الثقافي ولا المشكلات الأسرية أو الاضطرابات الانفعالية Emotional Disturbance. متوسط عمرهم الزمني(٨,٣٥) سنة، وتتراوح نسبة ذكائهم من (٩٠) إلى (١٣٠)، بمتوسط درجات خام (١٧,٩١) على اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح(١٩٧٨)، وعينة ضابطة من أقرانهم تكونت من (٣٢) طفلاً متوسط عمرهم الزمني (٨,٤٢) سنة، وتتراوح نسبة ذكائهم من (٩٠) إلى (١٣٠)، بمتوسط درجات خام (١٧,٨٥) على اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨)، وباستخدام اختبار "ت" توصلت الدراسة إلى فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدى في مهارات الإدراك البصري لصالح القياس البعدي، كما أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين العينة التجريبية والعينة الضابطة في القياس البعدي لمهارات الإدراك البصري؛ وهو ما يشير إلى فاعلية البرنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري.

أما فيما يخص فاعلية البرنامج في تحسين مستوي القراءة لدى عينة ذوي صعوبات القراءة فقد كشفت النتائج عن أنه توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ولكنها غير دالة إحصائيا، كما أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين العينة التجريبية والعينة الضابطة لصالح الضابطة في مستوى القراءة وهو ما يشير إلى عدم فاعلية البرنامج في تحسين مستوى القراءة، وهو ما تم تفسيره في ضوء أن الإدراك البصري لا يعد المتغير الوحيد الذي يؤثر في صعوبات القراءة.

وفي سنة(٢٠٠٧) قام المؤلف بإنتاج دراسة لبعض الخصائص المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا والمتخلفين عقليا في ضوء الأداء على اختبار بندر جشطلت البصري الحركي[*].

هدف من خلالها إلى بحث إمكانية استخدام اختبار بندر جشطلت البصري -الحركي Visual-Motor Testبمعاييره الكمية في التمييز والتشخيص الفارق بين بعض فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك عوضا عن استخدام العديد من الاختبارات المعتادة الاستخدام في هذا المجال، والتي يبلغ عددها أكثر من (١٢) اختباراً وتحتاج عند تطبيقها للكثير من الجهد والوقت. وقد تمثلت عينة الدراسة في: (٤٢) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، (٤٥) من الأطفال المتأخرين دراسيا، (٣٢) من الأطفال المتخلفين تخلفًا عقليًا بسيطًا، و(٥٦) من الأطفال العاديين، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩): (١١) سنة .وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الدراسة في التآزر البصري الحركي وفي الأداء الذي يكشف عن تلف خلايا المخ، كما كشفت نتائج الدراسة أيضا عن وجود تباعد دال إحصائيا لدى كل فئة على حدة بين التآزر البصري الحركي وتلف خلايا المخ عدا فئة الأطفال العاديين، وهو ما يشير إلى إمكانية تطوير فكرة استخدام اختبار بندر جشطلت البصري الحركي في التمييز الفارق بين الأطفال المتأخرين دراسيا-أكثر فئات التربية الخاصة تشابها مع فئة ذوي صعوبات التعلم- والأطفال ذوي صعوبات التعلم. وكذلك في قياس التباعد الداخلي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم عوضا عن استخدام الاختبارات الفرعية العشرة من اختبار وكسلر لقياس ذكاء الأطفال.

وفي سنة (٢٠٠٧) قام المؤلف بإجراء دراسة بعنوان:

"فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي المشرفات التربويات ببعض مهارات تشخيص التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية وعلاج بعض صعوبات القراءة بمحافظة خميس مشيط بالمملكة العربية السعودية "دراسة تجريبية[*].

(*) نشر هذا البحث بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف. العدد(١٢٢) الجزء الثاني سبتمبر (٢٠٠٧).ص ص:٢٦٥-٣١٢.

(*) نشر هذا البحث بمجلة كلية التربيةجامعة حلوان. المجلد الثالث عشرة العدد الثالث-يوليو٢٠٠٧ ص ص :١١٧-١٦٠.

جاء ملخصها ليشير إلى:

هدفت هذه الدراسة إلى بحث فعالية برنامج تدريبي في تنمية وعي المشرفات التربويات ببعض مهارات تشخيص التلميذات ذوات صعوبات التعلم والمحددة في الوعي بمهارات: حساب نسبة الذكاء، والتمييز بين الفئات المتشابهة، والمؤشرات النفسية، والتشخيص التكاملي، وتنمية وعيهن أيضا ببعض مهارات علاج قصور الوعي الفونيمي (التوليف والتحليل)، وقصور استخلاص المعنى والدلالة، وكذلك القصور في تكوين جمل وعبارات متماسكة البنية والدلالة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية من ذوات صعوبات التعلم.

وفي سبيل تحقيق أهداف هذه الدراسة فقد تم بناء مقياس تشخيص الوعي ببعض مهارات انتقاء ذوي صعوبات التعلم في القراءة وبعض أساليب علاجها إعداد/ الباحث، وذلك بعد استقراء ما تيسر من تراث صعوبات التعلم متمثلا في المقالات النظرية والدراسات التطبيقية، وأيضا استقراء واقع وعي المشرفات التربويات بمجال صعوبات التعلم في القراءة، ووعيهن بالفروق بين ذوي صعوبات التعلم والفئات الأخرى من الأطفال المشابهين لهم مثل فئة ذوات مشكلات التعلم والمتأخرات دراسيا، وكذلك وعيهن بأهم مهارات القراءة التي يعاني منها الأطفال من صعوبات، وقد تبين انخفاض وعي المشرفات التربويات بماهية صعوبات التعلم في مقابل مشكلات التعلم والتأخر الدراسي، وكذلك انخفاض وعيهن بالمهارات التي تتضمنها هذه الدراسة، والتي على أساسها تم تصميم برنامج الدراسة التدريبي إعداد / الباحث.

وقد تكونت عينة الدراسة الحالية من (٣٧) مشرفة تربوية من مشرفات المدارس الابتدائية من اللائي تتراوح أعمارهن من (٢٥) إلى (٤٣) سنة، ويبلغ متوسط عمرهن الزمني (٣٣,٢) سنة، بانحراف معياري(٥,٣٣)، وتتراوح مدة خبرتهن في التربية والتعليم من (١) إلى (٢٥) سنة، وبمتوسط خبرة كلية في مجال التربية والتعليم (١٤,١٤) سنة، بانحراف معياري (٥,٩٤)، وتتراوح مدة خبرتهن في الإشراف التربوي من (٣) سنة إلى (٢٣) سنة، وبمتوسط خبرة (١٢,٢٢) سنة، بانحراف معياري (٥,١) .

وقد توصلت الدراسة إلى أن للبرنامج تأثيراً حيث كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في الوعي بالمهارات المذكورة أعلاه.

ومن ناحية بحث أثر البرنامج عمليا بعد حساب معامل " إيتا" فقد كشفت الدراسة عن أن للبرنامج حجم تأثير يتراوح من ٦, ٠ إلى ٩, ٠، وهي قيمة تشير إلى حجم تأثير للبرنامج يتراوح من المتوسط إلى المرتفع ؛ الأمر الذي يشير إلى أن لهذا البرنامج قيمة عملية.

ولم يتوقف عطاء المؤلف للمجال، ففي سنة (٢٠٠٨) دعي إلى مؤتمر دولي عقد في كلية الطب جامعة الملك خالد بعنوان "صحة المخ"، فقدم المؤلف ورقة عمل بالإنجليزية بعنوان: **المخ والصعوبات النمائية المعرفية**(*).

وفيما يلي بيان لملخص هذه الورقة

تم تناول العلاقة بين تلف مناطق معينة بالمخBrain Damage وبعض الصعوبات النمائية المعرفيةDevelopmental Cognitive Disabilities التي يمكن أن تظهر باختلاف المنطقة Zone التى تعاني من تلف في القشرة المخية Brain Cortex، وقد توصلت الورقة فيما يخص هذا الجانب أن قراءة الكلمة تمر ضمن مجموعة من المناطق الرئيسة بالمخ منها القشرة المخية Brain Cortex، والتلافيف الزاوية Angular Gyrus، ومنطقة فيرنك Wernick Zone، والجزيرة الفاصلة بين نصفي المخ Insula، والجسم الثفني أو الجاسي Corpus Collisoum، ومنطقة بروكا Broca Zone ثم منطقة مقدمة الحركة Pre motor Zone التي يتم فيها تجهيز القرار والاستجابة التي يجب إصدارها، ثم منطقة الحركة Motor Zone حيث تصدر الاستجابة بالفعل، وقد حددت الورقة الدور الذي تلعبه كل منطقة والصعوبة التي تظهر إذا وجد تلف في منطقة بعينها.

وكان لمساهمات المؤلف الدولية نصيب في الإسهام في مجال صعوبات التعلم، ففي سنة (٢٠٠٨) كان الفريق البحثي المرافق قد انتهى من دراسة على مستوى المملكة العربية السعودية، وبرعاية كريمة من مركز الأمير سلمان لإعاقات الطفولة لصاحب السمو والفخامة الأمير سلمان بن عبد العزيز طان قد تم الانتهاء من دراسة استمرت أربع سنوات، هذه الدراسة قامت على بحث نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى طلاب

(*) عرضت ورقة العمل هذه بمؤتمر كلية الطب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية وذلك بمناسبة الاحتفال بأسبوع صحة المخ(٢٠٠٦).

الصف الثالث والرابع والخامس، وتعرف الخصائص العامة التي تميزهم عن غيرهم من الطلاب، وكذلك الصعوبات التي يعانون منها في المهارات الأساسية في القراءة والتي تمثلت في: مهارات الإدراك السمعي، وتحليل الكلمة، ومعنى الكلمة، وفهم: الجملة، والفقرة، والنص، وكذلك بحث أثر استخدام التدريس القائم على التقنيات الحديثة في علاج صعوبات القراءة (الديسلكسيا) لدى طلاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠,٠) طالب يقعون في خمس مناطق إدارية بالمملكة العربية السعودية .

وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشار صعوبات القراءة على مستوى المملكة العربية السعودية ٩,١١٪، واختلفت نسبة الانتشار باختلاف المنطقة، وقد كان للبرنامج العلاجى المحوسب أثر فعال في علاج صعوبات القراءة ومهارات القراءة المحددة في هذه الدراسة والمذكورة أعلاه.

وفي سنة (٢٠٠٩) قام المؤلف بمواصلة جهده في بحوث المجال؛ حيث قام ببحث درس فيه الفرق بين الأطفال الديسلكسيين والعاديين في عمليات التجهيز الفونيمي وسرعة التسمية **في إطار نظرية فرضيتي القصور المزدوج** (*) ؛ حيث هدفت هذه الدراسة إلى بحث الفروق بين عينتين من الأطفال الديسلكسيين Dyslexic والعاديين في التجهيز الفونيمي Phonemic Processing (الوعي الفونيميPhonemic Awareness والطلاقة الفونيمية Phonemic Fluency)، وسرعة تسمية Rapid Naming الحروف والأعداد والألوان والأسماء والأشياء.وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طفلاً من الأطفال الديسلكسيين، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩) سنوات و(٨) أشهر إلى (١١) سنة و(٧) أشهر، متوسط عمرهم الزمني (١١,٤٦) سنة، وبانحراف معياري (٢,٤) سنة، يقعون في الصفين الرابع والخامس الابتدائي، وهم يمثلون ١٣٪ من إجمالي العينة الأولية لهذه الدراسة، و(٨٢) طفلاً من الأطفال العاديين تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩) سنوات

(*) نشر هذا البحث بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف. العدد(١٤٠ الجزء الأول).٢٠٠٩. ص ص: ٣-٥٥.

و(١٠) أشهر إلى (١١) سنة و(٨) أشهر، متوسط عمرهم الزمني (١١,٥) سنة، وبانحراف معياري (٢,٥) سنة، وجميعهم يقعون في (٥) مدارس ابتدائية بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية.

ولبحث ما هدفت إليه هذه الدراسة فقد تم استخدام الأدوات والاختبارات التالية: اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨)، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال-المعدل إعداد: محمد عماد الدين إسماعيل ولويس كامل مليكة (٢٠٠٠)، واختبار بندر جشطلت البصري الحركي إعداد/ لوريتا بندر(١٩٣٨) تقنين / مستشفى جمال ماضي أبو العزايم (١٩٩٠)، واختبار تشخيص صعوبات القراءة للصفوف من الرابع – السادس إعداد/ السيد عبد الدايم السكران والسيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨)، ودرجات اختبار نصف العام في الحساب، وأدوات تشخيص القصور في عمليات التجهيز الفونيمي وسرعة التسمية إعداد / الباحث.كما تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: اختبار " ت" لعينتين غير مرتبطتين، وتحليل التباين المتعدد.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠٠١) بين الأطفال الديسلكسيين والأطفال العاديين في دقة وسرعة الوعي الفونيمي والطلاقة الفونيمية لصالح الأطفال العاديين. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠٠١) بين الأطفال الديسلكسيين والأطفال العاديين في دقة وسرعة تسمية الحروف والألوان والأسماء والأشياء لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين عينتي الدراسة في دقة وسرعة تسمية الأعداد.

وفي نفس العام قام المؤلف بمواصلة جهوده في مجال صعوبات التعلم؛ حيث قام بدراسة هدف من إجرائها إلى بحث فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي بعض معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية ببعض مهارات تقدير محكي التباعد الخارجي والداخلي عند انتقائهن للتلميذات ذوات صعوبات التعلم "دراسة تجريبية"[*] وتعرفهن باعتبار أن هذين المحكين من المحكات الأساسية لانتقاء ذوي صعوبات التعلم والتعرف عليهم.

(*) نشر هذا البحث بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف. العدد(١٣٩الجزءالثاني) ٢٠٠٩ ص ص: ٧٩-١٣٤.

وفي إطار اهتمام الدراسة الحالية أفاد استقصاء الباحث لواقع الدراسات والبحوث العربية عن نقص الوعي بهذين المحكين، وعدم استيفاء عدد كبير من الدراسات والبحوث العربية لهما عند انتقاء ذوي صعوبات التعلم، مما يجعل العينات التي أجريت عليها هذه الدراسات ليست عينات تمثل ذوي صعوبات التعلم، كما أفاد استقصاء واقع عينة من معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية عن عدم وعيهن بهذين المحكين.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلمة من معلمات صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية يبلغ متوسط عمرهن الزمني (٢٨,٤) سنة و(٣٧) مشرفة تربوية من مشرفات المدارس الابتدائية يبلغ متوسط عمرهن الزمني (٣٣,٢) سنة.

وقد أفادت نتائج الدراسة عن فعالية برنامج الدراسة في تنمية وعي عينة الدراسة بمهارات تقدير العمر العقلي، والتباعد الخارجي، والتباعد الداخلي باستخدام النموذج الثنائي، والنموذج الثلاثي لباناتاين (١٩٧٤).

أما فيما يخص الكتب: فقد قام المؤلف في بواكير انتشار المجال بنشر كتاب صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها(*).

وفي هذا الكتاب تم التأصيل لآفة صعوبات التعلم Learning Disabilities باعتبارها آفة تكاد تفتك بالجهد العلمي والعملي من أجل تربية أطفالنا في المدارس، فأوردنا تاريخها في العالم وتوصلنا إلى أن نشأتها كانت طبية وعصبية، وهنا أوردنا كيف يمكن لنا عند إعداد معلمينا كيف يستفيدون من ذلك في القراءة الطبية وأدوات التشخيصDiagnostic Tools التي يمكن بناؤها من خريجي كلية التربية كي يتكامل عملهم مع الأطباء المهتمين بهذه الآفة التي تصف طلابًا يتسمون بالذكاء المتوسط وفوق المتوسط- أي أنهم ليسوا متخلفين أو معاقين ذهنيا- ولا يعانون من أية إعاقة بصرية أو سمعية أو بدنية/ كما أنهم لايعانون من نقص الفرصة للتعلم، ولا الحرمان الثقافي

(*) تم انتخاب هذا الكتاب ليصدر ضمن سلسلة التربية الخاصة التي تصدرها دار الفكر العربي، وكان ترتيبه في السلسلة رقم (٢) ويشرف على ترتيبها الدكتور/ عبدالمطلب القريطي، ولاعلاقة للأخير مطلقا بالمادة العلمية الواردة بالكتاب لا من قريب ولا من بعيد.

Culture Deprivation، كما لايعانون من الفقر الشديد والمشكلات الأسرية أو حتى الاضطرابات الانفعالية Emotional Disturbance. ثم أوضحنا ماهية كل مكون من المكونات السابقة وكيف يمكن قياسها والأدوات التي تستخدم لقياس كل خاصية سابقة كي يفاد من ذلك في انتقائهم تمهيدا لعلاجهم بصورة صحيحة توفر الجهد والمال.

وقد فرقنا في الكتاب بين فئة ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم Specific Learning Disabilities، والفرق بين هذا المصطلح ومصطلح Learning Difficulties، والفرق بي كلا المصطلحين ومصطلحات مشابهة ومختلطة معهما مثل: مصطلح التأخر الدراسي Achievement Retardation، ومشكلات التعلمLearning Problems، وبطء التعلمSlow Learning، والمحكات الإجرائية للتمييز بين هذه الفئات.

كما تضمن الكتاب نسب انتشار الصعوبات الخاصة في التعلم على المستوى العالمي ونسب انتشارها على المستوى العربي منبهين إلى خطورة الجهد الضائع إذا لم يتم الانتباه والآثار المترتبة على الأمة العربية من هدر اقتصادي، وما يترسب لدى هؤلاء الطلاب من إحساس بالفشل، ونقص الثقة بالنفسSelf-Confidence، وانخفاض تقدير الذات Self-Esteem، وتكوين مفهوم ذات سالب نحو أنفسهم Self-Concept، وتوتر وانفعال شديدين، ومحاولة انضمامهم للجريمة.

ولكي نجعل من هذا العلم علما عربيا فقد قمنا بتحليل المفاهيم العالمية متبعين أسلوب تحليل المحتوى ونسب الشيوع وتوصلنا إلى مفهوم عربي؛ كي نجعل لهذا العلم طابعا عربيا ولا نظل في المحاضرات نذكر الأجانب فقط دون أن يكون لنا إسهام، وهو الأمر الذي جعل العديد من طلابنا يتساءلون وكأنهم فقدوا الثقة في قدراتنا كعلماء عرب: لماذا لانسمع اسم عالم عربي ابتكر شيئا في المجال؟

ثم حللنا مكونات المفهوم الذي توصلنا إليه وكيفية قياس كل مكون، وماهية خصائص هذه الفئة، وكيفية الانتقال من تعرفهم إلى تشخيصهم ثم علاجهم مع توفير طابع عربي بعد كل تحليل.

ولأن الكتاب يمثل مقدمة في المجال فقد أوردنا تحليلا للصعوبات النمائية Developmental Disabilities والصعوبات الأكاديمية Academic Disabilities، وعلاقة نوعي الصعوبة ببعضهما البعض، وعلاقتهما بالجهاز العصبي المركزي

Central Nervous System(CNS)، والطبيعة التبادلية والتفاعلية بين الكل، ثم أوردنا أنواع برامج التدخل بالعلاج والتدريب مع فئة صعوبات التعلم، والفرق بين كل نوع من أنواع هذه البرامج.

وفي سنة(٢٠٠٣) أنتج المؤلف كتاب صعوبات التعلم والإدراك البصري "تشخيص وعلاج"(*)، وقد دار هذا الكتاب هدفا ومبتغى حول قضية مركزية ركبت في التكوين الجبلي للبشر، وهو أن الجودة في القراءة وفهم ما يقرأ إنما يقوم على تفعيل الفرد منا لما وهبه الله ركيزة في التكوين وهو أعقد جهاز معرفي يمكن الإنسان من ترميزDecoding وتشفيرEncoding، ومعالجة وتجهيز مايتم قراءته Processing. وأن لب هذا الجهاز المعرفي Cognitive System هو الإدراك والذي يختص بإعطاء دلالة ومعنى وتفسير وتشفيرEncoding وترميزDecoding ما يتم قراءته.

ومن ثم، تضمن هذا الكتاب ماهية عملية الإدراك البصري Visual Perception، وما تمثله كعملية نفسية من أهم العمليات الداخلية التي تتصل بحاسة السيادة والسيطرة وهى حاسة البصر، وكذلك ما تمثله هذه الحاسة وما يرتبط بها من إدراك يتم من خلاله استدخال ما يناهز ٧٥٪ من المثيرات للعقل البشري، وما تمثله هذه العملية من دور أساس ورئيس في عملية تعلم وتعليم الطلاب.

وتضمن الكتاب تفريقا بين حدة الإبصار وقوته والإدراك البصري وماهيته، وأن الإدراك البصري لا علاقة له بحدة الإبصار-إلى حد كبير- فهو يختص بإعطاء دلالة أو تأويل أو تفسير للمثيرات الحسية التي يتم استدخالها للعقل عن طريق البصر.

كما تضمن الدور الذي يؤديه الإدراك البصري في عملية التعلم وبخاصة تعلم القراءة والكفاءة فيها في مقابل الصعوبة، وكيف يمكن تشخيص القصور والصعوبة فيه، ومعادلات حساب التباعد Discrepancy Equations بين الأداء الفعلي Actual والأداء المتوقع Expected مع تحليل لما لهذه المعادلات وماعليها لتوفير أسلوب وأداوات إجرائية وعملية في التشخيص.

(*) تم انتخاب هذا الكتاب ليصدر ضمن سلسلة التربية الخاصة التي تصدرها دار الفكر العربي، وكان ترتيبه في السلسلة رقم(٤)، ويشرف على ترتيبها الدكتور/ عبد المطلب القريطي، ولاعلاقة للأخير مطلقا بالمادة العلمية الواردة بالكتاب لا من قريب ولا من بعيد.

ولأهمية الإدراك البصري فقد تضمن الكتاب تحليلا لهذه العملية النهائية والعمليات أو المهارات الفرعية التي يتضمنها، وكيف يقع القصور والصعوبة في كل عملية أو مهارة، وكيفية تشخيص كل عملية أو مهارة فرعية، وتحت فرعية من عمليات أو مهارات الإدراك البصري، وكيفية حدوث الصعوبة في كل مهارة، والاختبار الذي يقيس كل مهارة فرعية أو تحت فرعية.

ثم تضمن الكتاب ماهية التعليم العلاجيRemedial وخصائصه والفروق الجوهرية بينه وبين التعليم العادي، وأنواع البرامج التي يمكن التدخل بها للعلاج والتدريب، وكيفية بناء البرنامج العلاجي أو التدريبي على أسس علمية، وكيفية تحديد الإستراتيجية التي تستخدم لعلاج القصور في كل مهارة إدراكية والأنشطة العلاجية والجلسات ومدتها وعددها في كل نشاط، وما المحك الموجب للانتقال إلى النشاط العلاجي التالي، وكيفية تقييم التقدم في العلاج من خلال إيراد محكات إحصائية عملية.

وقد تضمن البرنامج المتضمن في الكتاب أنشطة علاجية لعلاج الصعوبات في المهارات الإدراكية التالية:

١- التعميم والمطابقة Generalization and Identification.

٢- التمييز من ناحية الشكل Discrimination , Figural.

٣- التمييز من ناحية الحجم Volume Discrimination.

٤- التمييز من ناحية اللون Color Discrimination.

٥- تمييز الشكل عن الأرضية Figural-Background Discrimination.

٦- الإغلاق Closure.

٧- التآزر البصري - الحركيVisual-Motor Discrimination.

وبذا يكون هذا الكتاب قد وفَّر خبرة نظرية وعملية على أسس علمية لتشخيص وعلاج واحدة من أهم الصعوبات النمائية التي تمثل سببا جوهريا في صعوبة تعلم الطلاب للقراءة والكتابة والحساب. كما أن هذا الكتاب أجريت في ضوئه العديد من

الدراسات لبحث أثر هذا البرنامج في علاج القصور والصعوبة أو الضعف في القراءة لدى أطفال المدارس الابتدائية، وقد أوردت دراساتهم في الماجستير والدكتوراه أنه حقق نتائج دالة إحصائيا في العلاج .

وفي سنة(٢٠٠٦)، وفي إطار اهتمام المؤلف باللغة، باعتبارها من أكثر الصعوبات النمائية انتشارا، قام المؤلف بتأليف كتاب *صعوبات فهم اللغة* .ماهيتها وإستراتيجياتها(*).

وقد قام هذا الكتاب على نظرية تجهيز المعلوماتInformation Processing في فهم اللغة، وهو منحى في التبني يربط بين طبيعة ونوع المثيرات اللغوية المختلفة كمدخلات Inputs، والعمليات التي تحدث داخل المعجم العقلي Mental lexicon، والمخرجات اللغوية كفاءة وقصورا كدالة ونتيجة لما تقدم.

كما تضمن الكتاب العديد من الجوانب الخاصة باللغة من زاوية التعريف والفسيولوجي والصعوبة.

ولفهم طبيعة كل ما تقدم قام الكتاب على إيراد عدد من خرائط تدفق المعلومات أثناء تجهيز المدخل وإصدار الاستجابة مع تحليل مُفصَّل لكل نموذج Model والعمليات Processes التي تحدث داخل المعجم العقلي، ثم تحليل وتفنيد لكل نموذج استتبعه تفنيد وتحليل لهذه الخرائط المعقدة ككل ثم التوصل إلى العمليات الرئيسةMain والفرعية Sub-Processes وتحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية التي تحدث أثناء التجهيز؛ وذلك لتوفير فهم لما يحدث داخل العقل وكيفية قياس كل عملية بعد تحديد ماهيتها وتعريفها والخصائص الدالة على الكفاءة في أداء كل عملية، وفي هذا الإطار فقد تم عرض أكثر من (٨) نماذج عالمية لكيفية التجهيز المعجمي Lexical Processing، والمتغيرات المؤثرة في القرار المعجميLexical Decision، كما تم عرض سبع نظريات ونماذج في تجهيز الجملة والنصSentences and Text، مع مناقشة وتحليل وخلاصات من المؤلف لكيفية فهم الكفاءة والقصور Deficit في

(*) تم انتخاب هذا الكتاب ليصدر ضمن سلسلة التربية الخاصة التي تصدرها دار الفكر العربي، وكان ترتيبه في السلسلة رقم(٥)، ويشرف على ترتيبها الدكتور/ عبد المطلب القريطي، ولاعلاقة للأخير بالمادة العلمية الواردة باالكتاب لا من قريب ولا من بعيد.

تدفق المعلومات داخل المعجم العقلي لدى العاديين ولدى الذين يتسمون بالضعف أوالقصور أو الصعوبة في فهم اللغة، مع عرض للإستراتيجيات التي يتبعها كل نوع من الطلاب، مع تأييد ذلك بدراسات عملية.

كما أورد الكتاب نماذج تجهيز مقارنة لما يحدث داخل المعجم العقلي للطلاب الذين يتسمون بالضعف والقصور في تجهيز المثيرات اللغوية على اختلاف أنواعها وذلك لفهم طبيعة قصور وصعوبة التفكير لدى هذه الفئات من الطلاب.

ثم ذيَّلنا الكتاب بكيفية تشخيص أي صعوبة في كل عملية، وهي العمليات التي تحددت بعد التحليل في :

١- التشفير الأورثوجرافي(الاكلائي/ الكتابي)Orthographic Encoding.

٢- التشفير الفونيمي (الصوتي)Phonemic Encoding.

٣- التحليل الصوتيSound Analysis.

٤- التوليف الصوتيPhonemic Blending.

٥- تجهيز القرار المعجمي Lexical Decision Processing.

٦- إصدار القرار المعجميLexical Decision Response.

٧- التجهيز السينتاكتي(التراكيب) وعملياته الفرعية Syntactic Processing.

٨- التجهيز السيمانتي(المعنى والدلالة) والعمليات الفرعية المتضمنة Semantic Processing. وهو ما يفيد في تشخيص وعلاج صعوبات فهم اللغة على أساس من التفكير وليس نقص المعرفة باللغة، وهذا هو الذي وفَّر لنا تصميم نموذجنا(١٣ , ٢) المسمى عمليات ومسارات التجهيز أثناء القراءة والوارد في كتابنا صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها.

وفي اطار إهتمام المؤلف بصعوبات القراءة، باعتبارها الصعوبة الجوهرية والمركزية، والتي تمثل أكثر صعوبات التعلم انتشارا، وبنسبة تفوق في بعض التقديرات عن ٢٠٪، بل وبما تمثله من تقدير يعادل٨٠٪ من إجمالي ذوي صعوبات التعلم، كان كتابنا".

ولم يبارح السيد عبد الحميد سليمان سنة(٢٠٠٦) حتى أنتج كتابا بعنوان" صعوبات التعلم النوعية: الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية".

وقد جاء الكتاب ليتضمن رصدا وتحليلا للديسلكسياDyslexia منذ أن صدر أول تعريف لها على يد العالم الألماني أدولف كسمول سنة ١٨٩٦، أو ما سمي على يد أورتون بعمى الكلمة Word Blindness مع سلامة الإبصار.

ولأن البيئة العربية يعز فيها هذا النوع من المؤلفات رغم ما لهذه الموضوعات من أهمية وبخاصة في مجال الطب والتربية فقد تضمن الكتاب تأصيلا للمعنى المعجمي، وأصل المصطلح، ومتى ظهر، ومعناه في الاصطلاح والتعريفات التي تناولته، وقد فصل الكتاب بين المفاهيم التي أصلت للديسلكسيا قبل سنة (١٩٩٤) وما بعد هذه السنة موضحا الفروق في التبني والخصائص بين التاريخين للوقوف على التشخيص السليم والشامل في ضوء التغير فيما تتبناه حزمتى التعريفات والتطور فيها.

ثم أورد الكتاب خصائص الطلاب الديسلكسيين من نواح عدة، وما يرتبط بالديسلكسيا من بعض الصعوبات كالتابة المرآوية Mirror Writing، وصعوبات الكتابة الصوتية Phonological Dysgraphia، وصعوبات الكتابة الأورثوجرافية (الإملائية/ الكتابية)Orthographic Dysgraphia، ثم عرج الكتاب إلى نسب انتشار الديسلكسيا في العالم وفي ضوء اللغات المختلفة كالإنجليزية والإيطالية والألمانية وغيرها، وكذلك الأمر في البيئة العربية لإلقاء الضوء على خطورتها، ثم أورد الكتاب أسباب الديسلكسيا من وجهة نظر التوجه النفسي ووجهة نظر الوراثة Heredity والكيمياء الحيوية Biochemical ووجهة نظر الطب وعلماء الأعصاب والنواقل العصبية Neurotransmittance بعد شرح تركيب الجهاز العصبي وبخاصة الجهاز العصبي المركزيCNS مع إيراد أمثلة وتحليلات عصبية لمسار الكلمة المقروءة في المخ، وأنواع الديسلكسيا وقد توصل الكتاب إلى أن الديسلكسيا أكثر من (١٢) نوعاً فرعياً منها اللاقرائية Alexia والفرق بينها وبين الديسلكسيا، ومتى تحدث هذه الحالة، وكيفية تعرفها، وتحديد أسبابها العصبية، والديسلكسيا المكتسبة Acquired Dyslexia، والديسلكسيا الطرفية Peripheral Dyslexia، والديسلكسيا المركزيةCentral Dyslexia، والديسلكسيا الانتباهية Attentional Dyslexia، وديسلكسيا الحذف Neglect Dyslexia والديسلكسيا المباشرة

Direct Dyslexia، والديسلكسيا السطحية Surface Dyslexia، والديسلكسيا الفونيمية (الصوتية) Phonemic Dyslexia، والديسلكسيا السطحية النمائية Developmental Surface Dyslexia، وديسلكسيا اضطراب الفهم النمائي Developmental comprehension Disorder وديسلكسيا الجسم الثفني C. C. Dyslexia، والديسلكسيا العميقةDeep Dyslexia....إلخ؟

وأن كل نوع له سبب يعود لتلف في منطقة معينة في الدماغ Brain والمظاهر السلوكية ونوع الأخطاء التي يقع فيها أصحاب كل نوع من هذه الأنواع من الديسلكسيا، وكيفية تشخيص كل نوع وعلاجه، وكيف للمتخصصين في التربية وصعوبات التعلم أن يستفيدوا من قراءة التقرير الطبي والتعاون مع الأطباء وبخاصة أطباء الأعصاب عندما يرجع السبب لتلف عضوي أو عصبي، وكيف يتنبئون بحدوثها مستقبلا إذا ظهرت مؤشرات ومظاهر بعينها منذ فترة الحمل، كما يمكنهم تحديد البرنامح والتدريبات العلاجية التي تساعد الأطباء والمتخصصين في التربية في التغلب على الصعوبة.

ولأن الخلط قد بلغ مداه فيما يخص الصعوبات النمائية، وظهرت أفكار مركزية في هذا المجال دارت على هدي خاطئ في النظر إلى الصعوبات النمائية، لأن الأمر كذلك، قام السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨) بتأليف كتاب في **" صعوبات التعلم النمائية "**.

وقد تضمن هذ الكتاب تأصيلا علميا لوجود الصعوبات النمائية Developmental Disabilities ضمن العديد من التعريفات الدولية والتي لم يلتفت لتواجدها الكثير من العلماء ضمن هذه التعريفات، وذلك من خلال إيراد التعبيرات والكلمات الواردة في عشرة تعريفات دولية وتدلل على وجود الصعوبات النمائية لتوفير أساس علمي لوجودها وتأصيلها دون تمحل منا أو تعسف.

كما تضمن هذا الكتاب ماهية الصعوبات النمائية، والمحكات Criterion التي يتم بها تشخيص وجودهاDiagnosis.

كما تضمن الكتاب تصحيحا لما يسود من أفكار خاطئة حول صعوبات التعلم النمائية، وقد أتى هذا التصحيح لخطورة صعوبات التعلم النمائية في تسبيب صعوبات التعلم الأكاديميةAcademic Learning Disabilities، وهو ما يجعل علاج الصعوبات الأكاديمية التي تنشأ عن هذه تاصعوبات النمائية مستحيلا إذا ما ظللنا ندور مع هذه

الأفكار الخاطئة. ومن هنا فقد حللنا عشرة تعريفات صادرة من هيئات عالمية في المجال للوقوف على ماهية الصعوبات النمائية، وقد توصلنا من هذا التحليل بأن الصعوبات النمائية تتحدد في القصور الذي يلحق بالمهارات التي تمثل متطلبا سابقا Pre- Skills لتعلم المادة الدراسية، وأثبتنا أن هذه المتطلبات السابقة تختلف من مادة لأخرى، وليس كما يشاع من أن صعوبات التعلم النمائية تتحدد بالقصور الذي يلحق بالانتباه والإدراك والذاكرة فقط، وأوردنا أمثلة على ذلك من خلال بعض المواد الدراسية التي يعاني فيها أبناؤنا الطلاب من صعوبات تعلم تجعلهم لا يستطيعون مسايرة زملائهم ولا ما يتوقع منهم من تحصيل في ضوء ما يمتلكونه من إمكانات.

وتماشياً مع أهداف الجامعة في إعداد باحثين أكاديميين فقد أوردنا النظريات التي تفسر كيفية حدوث الصعوبات النمائية، وهو ما يوفر فرصة علمية متعمقة للتنبؤ بهذه الصعوبات في مرحلة رياض الأطفال والصفوف الأولى من التعليم الابتدائي، الأمر الذي يؤهل المهتمين والمتخصصين والمعلمين من التنبؤ بالصعوبات الأكاديمية في الدراسة المستقبلية لفهمهم كيفية حدوث هذه الصعوبات وتفسيراتها المختلفة، وهو ما يحفز همتهم على اتخاذ إجراءات العلاج Remediation على أسس سليمة.

كما حدد الكتاب أنواع الصعوبات النمائية Types of Developmental Disabilities، والمجالات السبعة التي تقع فيها الصعوبات النمائية Developmental Disabilities Fields، وهو ما يوفر للأمة العديد من الموارد الاقتصادية وزيادة الصحة النفسية ومنع أولادنا من الانزلاق في دائرة الفشل وما يترتب على ذلك من انخفاض مفهوم الذات والثقة بالنفس والتسرب من الدراسة أو حتى الانزلاق في مخالفة القانون نتيجة ما يتولد لديهم من احباط. وبذا نكون قد وقينا الأمة من تكوين مخزون استراتيجي من المؤهلين للجريمة، كل ذلك مع إيراد أمثلة عملية لتشخيص وعلاج لبعض الصعوبات النمائية.

ولكثرة الخلط بين ذوي صعوبات التعلم والفئات الأخرى المشابهة، إلى حد يبعث على الخجل، فقد قمنا بتأليف كتابنا" **كتاب تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات"** سنة (٢٠١٠) ؛ حيث تناول هذا الكتاب واحدة من أهم القضايا الشائكة في الوطن العربي نظرا لحداثة مجال صعوبات التعلم، أو الولوج المتعجل فيه. تلك القضية

التي لو لم يكن فيها فكر صحيح لجعل بعض الباحثين والمهنيين والمتخصصين يلصقون أوصافا غير لائقة بطلابنا من خلال الإجراءات غير السليمة لاختيارهم، كما أن هذا الاختيار الخاطئ بالإضافة للمشكلات الاجتماعية المترتبة عليه والجهد الضائع من الباحثين والكلفة الاقتصادية دون عائد أو جدوى يصف أولادنا بأوصاف ليست فيهم.

وقد التزمنا في هذا الكتاب إلفًا قام على تحليل لأدبيات Literatures وتعريفات صعوبات التعلم ثم توصلنا من خلال ذلك إلى نموذج خاص بنا أسميناه نموذج "الفروق بين صعوبات التعلم والفئات المشابهة" ورد بالصفحات من (٢٥) إلى (٤٨)، يقوم على سبعة فروض علمية، وقد قامت فكرته على تبيان للفروق بين ذوي الصعوبات الخاصة في التعلمSpecific Learning Disabilities وفئات بطيئي التعلم Slow Learners والمتأخرين دراسيا Achievement Retardation، والمتخلفين دراسيا Scholastic Backward، وذوي مشكلات التعلم Learning Problems..... إلخ من ناحية الأسباب والعوامل المساعدة والتحصيل الدراسي ليصبح لنا علما عربيا في سحنته وقوامه وشحمته ولحمته مساهمة منا في حل المشاكل العالمية والعربية فأودعنا نموذجنا في الفروق بين فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم والفئات الأخرى المشابهة لهم والتي يتعذر فصلها دون ذلك عن فئة ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم . وتضمن نموذجنا أيضا الأسباب الخاصة بالطلاب ذوو صعوبات التعلم، وتوصلنا من خلال النموذج إلى أن أسباب الصعوبة داخلية مع أنهم ذوي ذكاء متوسط وفوق المتوسط، ولايعانون من أية إعاقات بصرية أو سمعية أو بدنية، كما أنهم لا يعانون من نقص الفرصة للتعلم ولا الحرمان الثقافي ولا المشكلات الأسرية الحادة ولا الاضطرابات الانفعالية، ثم أوردنا الإجراءات والأدوات التي يمكن بها قياس كل خاصية لتعرف ذوي صعوبات التعلم.

كما توصلنا إلى أن ذوي صعوبات التعلم ليسوا فئة واحدة بل ثلاث فئات وهي: صعوبات عامة في التعلم General Learning Disabilities(GLD)، وصعوبات خاصة في التعلم Specific Learning Disabilities(SLD)، ومتفوقين ذوي صعوبات تعلم Talented with Learning Disabilities(TLD).

كما تضمن الكتاب كيفية قياس التباعد الخارجي External Discrepancy؛ أي التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، ومعادلات القياس مع تطبيق بالأمثلة

العملية، ثم أوردنا كيفية قياس التباعد الداخليInternal Discrepancy، والتصنيفات العلمية المختلفة والأدوات العالمية مثل: كيفية استخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدلWISC-R بأكثر من أسلوب لقياس التباعد الداخلي، وكيفية استخدامه لتشخيص تلف المخ Brain Injuryوتدهور الوظائف العقلية Mental deterioration بالاضافة إلى استخدامه في تقدير الذكاء والتباعد الداخلي في نفس الوقت، هذا إلى جانب توفير طرق بديلة من فكر واستخلاص المؤلف . وبذا نكون قد وفرنا ما يُمكِّن الباحث العربي من استخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل أكثر من استخدام في وقت واحد، وهو مايوفر الكثير على الباحثين وقتا وجهدا ومالا.

وفي الكتاب أوضحنا وبالتحليل كيف يمكن استخدام بطارية إلينوي للقدرات النفس لغوية(Illinois Tests of Psycho linguistic Anilities(ITPA في قياس التباعد الداخلي وكيفية استخدامها أيضا في معرفة القصور في اللغة الذي يرجع إلى الحرمان الثقافي والنقص المعرفي Knowledge Deprivation والقصور في اللغة الذي يرجع إلى قصور في التجهيز والمعالجة للمعلومات Processingداخل العقل البشري، وقد كلفنا ذلك تحليلاً لاختبارات البطارية الاثنتي عشرة للوقوف على الاختبارات المركبة في مقابل الاختبارات البسيطة واختبارات المعرفة في مقابل اختبارات التجهيز والمعالجة، بعيدا عن التصنيفات التقليدية لها، وهو ما يجعل المهتم يصل مباشرة إلى السبب وما يتناسب من علاج دون ضياع للوقت والجهد والمال.

ثم أوردنا في كتابنا هذا طريقة مختصرة وموفرة للوقت والجهد والمال -- بعدما وجدنا طولا مبالغ فيه لدى الباحثين الأجانب والتي تقوم على استخدام (١٢) اختبارا تكلف الباحث أكثر من (٦) ساعات مع الكلفة الإضافية ماليا، فابتكرنا طريقة تقوم على استخدام اختبار واحد(اختبار بندر جشطلت البصري- الحركي)؛ وهو اختبار لا يكلف الباحث سوى(١٠) دقائق وتقوم فكرته على الفرق في الأداء المرتبط بتلف خلايا المخ والأداء المرتبط بالاضطراب الانفعالي من خلال تأصيل علمى وإيراد للفكرة العلمية التي تقوم عليها فكرة القياس والتشخيص. وبذا تكون الطريقة الحديثة المتصمنة في كتابنا قد وفرت علما عربيا خالصا وفكرة عربية تزاحم الأفكار الأجنبية وتوفر على الباحثين والمهتمين بتربية الطفل الكثير من الجهد والمال.

وذهب المؤلف مذهبا براجماتيا في المجال، تأكيدا وتعضيدا لخصوصية ذوي صعوبات التعلم، وإفادة عملية وواقعية للراغب والتائق في كيفية انتقاء وتعرف ذوي صعوبات التعلم عمليا، فألف كتاب "التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم" سنة(٢٠١١).

وقد تضمن هذا الكتاب كيفية التدريب العملي للباحثين والدارسين والمعلمين ووحدات التربية الخاصة في وزارات التربية بالوطن العربي الحبيب على انتقاء وتعرف الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية؛ حيث أوردنا في هذا الكتاب نموذجا لنا أسميناه نموذج سليمان التشخيصي العلاجي، يقوم على مجموعة من الخطوات لكيفية انتقاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم والإجراءات والاختبارات التي تستخدم لقياس وتقييم كل خاصية من خصائص ذوي صعوبات التعلم داخل الفصول الدراسية العادية، وقد تمثلت هذه الخطوات في هذا النموذج في:

١- قياس نسبةالذكاء(IQ).

٢- قياس التباعد الخارجي External discrepancy؛ أي التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع في أي مادة يمكن أن يعاني الطالب فيها من صعوبة، مع إيراد لمعادلات قياس التباعد وتدريب عملي عليها.

٣- التباعد الداخلي Internal Discrepancy؛ وهو التباعد بين العمليات والقدرات داخل الطالب والتي تؤشر على وجود صعوبة لعدم الاتساق في نمو المكونات الداخلية لديه، وقد تضمن في هذا الجانب لمعادلات العالمية التي تقيس التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي مع تطبيق عملي لها باستخدام درجات أداء فعلية.

٤- محك الاستبعاد Exclusion. وقد أوردنا في كل خطوة الإجراءات والأدوات مع تطبيق عملي من خلال درجات مستقلة من بحوث كي يتعلم المهتمون كيفية التقدير عمليا ومن خلال أمثلة واقعية.

ومما تضمن نموذجنا هذا مرحلة التشخيص Diagnosis بما تتضمنه من تطبيق عملي لكيفية الانتقال للعلاج بما يتماشى مع كل سبب يمكن التوصل إليه. وبذا يكون الكتاب قد نافس التراث الأجنبى مع بقاء ميزته -كما نعتقد - في أنه وفَّر تراثا عربيا مبتكرا، أو

على الأقل تراثا عربيا قام على المحاولة لجعل لنا علما عربيا يساعد في النهوض بالمجال وتربية أبنائنا وتعرفهم في مجالات: التربية وصعوبات التعلم، والصحة العامة وطب المجتمع في كليات الطب، إلى جانب مايفيده في مؤسسات رعاية وتربية الأطفال والطلاب. هذا إلى جانب أنه وُضع مفصلا بحيث يمكن التدريب على كل ما به عمليا دون الالتحاق بالمؤسسات الأكاديمية؛ وذلك كي يلحق بالمجال ممن لاتسمح ظروفهم الالتحاق بهذه المؤسسات مع دعم بسيط في الكتاب للأساس النظري ليكون فهم المتدرب قائما على بصيرة علمية وأكاديمية.

وفي إطار الاهتمام بأكثر الصعوبات انتشارا، قام المؤلف بتأليف كتاب آخر بعنوان "صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها" سنة (٢٠١٣).

وقد قامت فلسفة هذا الكتاب وجوهره تتبأور حول الأفكار الجوهرية للقراءة، فذهبنا نرى القارئ فيه:

"نظرا لأن القراءة Reading مهارة كبرى من مهارات اللغةLanguage الأربع، وتلعب الدور الحاسم والأعظم في التعلم والتعليم والاتصال بالتراث والفكر وتنمية الانتماء والهوية وتنمية تقدير الذات والدافع للإنجاز والثقة في النفس، وأن أي ضعف أو قصور أو صعوبة فيها سوف يؤدي إلى نتائج عكس ما تقدم وأكثر.

ونظرا لزيادة نسبة انتشار الضعف والصعوبة في القراءة في العالم، وفي مدارسنا ولدى طلابنا بصورة أكثر؛ لذا فقد اهتم الكتاب بهذه المهارة الكبرى فتم سرد التوجهات والنظريات المختلفة في تفسير كيف تحدث القراءة وتفسير كيفية وقوع الصعوبة والضعف فيها فعرضنا للنظريات والتوجهات الطبية- البيولوجية Medical-Biological Approaches وماتتضمنه من نماذج وتوجهات فرعية مثل: نموذج العمليات النفسية- العصبية Psychological-Neurological Processes، والتوجهات النفسية المعرفية العصبيةPsychological-Cognitive-Neurological مجتمعة كنظرية فرضيتي القصور المزدوجDouble-Deficits Hypothesis Theory، والنظرية الترابطية Associative Theory. كما عرض الكتاب في هذا الجانب اتجاه الأعراض المتعددة Multi Syndromes approaches، والتوجه النمائي developmental والتوجهات الإدراكية Perceptual

كالتوجهات الإدراكية - البصرية Visual-Perceptual والتوجهات الإدراكية- السمعية Auditory-Perceptual بما فيها من توجهات فرعية مستهدفة.

ثم توجه الكتاب لعرض نظريات القراءة بغية الوصول إلى المهارات الرئيسة، والفرعية، وتحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية إن وجدت كي يتم تشخيص القصور والصعوبة في القراءة في أي مهارة فرعية متضمنة في القراءة، ومن ثم يتم التوصل إلى العلاج الناجع بأسرع ما يمكن وبأقل تكلفة، وبعد عرض نظريات القراءة كما تبناها الفكر العالمي والتي تمثلت في :

١- القراءة عملية ترميزReading is a Decoding Act.

٢- القراءة عملية تعرفReading is a Recognition act.

٣- القراءة عملية فهمReading is a comprehension act.

بعد العرض لهذه النظريات حللنا وتوصلنا إلى المهارات المتضمنة في القراءة طبقا لكل نظرية، وهي مهارات تكثر وتقل طبقا لكل نظرية، وقد أوردنا ما يمكن أن نسميه من ضعف أو قصور في كل نظرية، وهو ما جعلنا نتوصل إلى نموذج خاص بالمؤلف أسميناه: نموذج عمليات ومسارات التجهيز أثناء القراءة (٢٠١٣). يوضح تفصيليا كيف تتدفق المعلومات أثناء القراءة داخل عقل القارئ والعمليات التي تحدث داخل العقل، والفرق بين الجيدين في القراءة وأقرانهم الذين يعانون من ضعف أو صعوبة في القراءة، والفروق في العمليات وكفاءتها وماهيتها بين الفئتين، وما العمليات التي يقوم بها الطلاب الضعاف أو ذوي الصعوبة في القراءة؟ وما العمليات التي يقوم بها الجيدون؟ والفروق بين الفئتين، ثم أوردنا في الكتاب تحديدا وتعريفات تتضمنها القراءة وكيفية تشخيص الضعف والصعوبة فيها ومحك الصعوبة، وكيفية تحديد مستوى الاستقلالIndependent Level ومستوى التعليم Instruction Level ومستوى الإحباط في القراءة Frustration Level. وبذا يكون الكتاب قد حاول وضع نموذج عربي لتدفق المعلومات أثناء القراءة، وتفسير كيف تحدث الصعوبة في القراءة، والعمليات المتضمنة.

ولكي تعم الفائدة العملية للكتاب فقد تضمن الكتاب كيفية تطبيق نموذجنا التشخيصي العلاجي (٢٠١١) المبتكر في كيفية انتقاء وتعرف ذوي صعوبات القراءة، وكيفية تشخيص سبب الصعوبة، وكيفية العلاج مع توفير أدوات واختبارات القياس معززة بالأمثلة التطبيقية.

وفي سنة (٢٠١٥) كان المؤلف مع كتب أخرى في المجال، فألف كتاب " في علم النفس اللغوي اللغة بين علم النفس وحروبها واضطرابها"، وبرغم أن الكتاب لا يحمل عنوانا صريحا للصعوبة إلا أنه تضمن العديد من التفسيرات للصعوبة عندما كان المجال يسمح بذلك، وبذا يكون هذا الكتاب برغم أنه يحمل العنوان السابق، إلا أنه وضع صعوبات اللغة ضمن جنباته عند التحليل والتفسير لحالات عدم القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة أو الكتابة.

ولم يقف الكتاب عند هذا الحد، بل قام المؤلف في نفس العام بإنتاج أربعة أجزاء من خلال برنامج لعلاج الصعوبات النمائية في الحساب، هذا برغم أن معظم تدريبات هذا البرنامج توجد مع طلاب الدراسات العليا في دولة سلطنة عمان ودولة مصر؛ حيث لم يكن المؤلف ليبخل على تعليم أبنائه، حتى ولو كان على حساب نفسه، بل وذهب بعضهم إلى استنساخ أجزاء من هذه البرامج، بل وإنشاء برامج على غرارها، ولكن تحمل نفس الأفكار للعلاج. وخوفا من شيوع انتشار هذه البرامج أخذا من حق المؤلف فقد قمنا بتهذيبها وترتيبها وتفنيدها، والإضافة إليها والحذف منها ثم نشرناها كي يستفيد منها الوالج والتائق لعلاج أطفالنا على عموم الدول العربية.

ولكم تمنيت أن تتولى وزارة من وزارات التربية والتعليم أخذ هذه البرامج والاتفاق مع شركة تقنية وبرمجة لجعلها محوسبة، ثم توضع في حقائب تعليمية وتدريبية لعلاج صعوبات الحساب النمائية في المدارس، وذلك من خلال غرف المصادر التي يتم إنشاؤها لهذا الغرض.

على أية حال، مالا يدرك كله لايترك كله، ومن هذا المنطلق كان نشر هذه البرامج ورقيا، هذا برغم أن هذا الأسلوب تتضاءل فائدته العملية والدافعية في عصر التكنولوجيا الفائقة.

وعموما سيتم مواصلة جهودنا، كأحد الأوائل الذين لم يتخلوا عن المجال ولم يبارحوه، بحسب الإمكانات المتاحة للمؤلف، ويكفي أن تخرج فكرة إلى النور يشوبها الضعف في التطبيق من ألا تنتج أية فكرة.

وفي هذا السياق يقوم المؤلف حاليا بتأليف برنامج لعلاج صعوبات القراءة، وكم أتمنى أن يتلقطه أحد وزراء التربية في أي دولة عربية لإنتاجه محوسبا، كهدية مني، وبخاصة أننا حاولنا أن يكون ذلك هدية لوزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر ولكن دون جدوى، وهذا أمر طبيعي لأن وزارة التربية والتعليم في مصر وزارة هواة بامتياز!

وخلاصة لما تقدم، يمكننا القول بإنه لم يبق من جيل الرواد مهتمًا بصعوبات التعلم إلا الأستاذ الدكتور السيد عبدالحميد سليمان، وأن المزاحم له من جيل الرواد الأوائل فهم قليل، لأن دخولهم للمجال يكون بحسب مقتضى الحال، وضرورات المال، وفي كل منهم خير.

إن المجال – مجال صعوبات التعلم – أصبح مسخًا مشوهًا وخرج بإيهابه وجوهره عن أصل تكوينه لكثرة الدالفين إليه من الهواة والأدعياء.

الفصل الثاني

مفهوم صعوبات التعلم "مراحله وفقهه"

أولاً: لماذا تحديد المفهوم وأسباب الخلاف حوله ؟

ثانياً: مراحل تطوير مجال صعوبات التعلم.

تعريف كيرك (١٩٦٢).

تعريف باتمان (١٩٦٥).

تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية (١٩٦٨).

تعريف جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩).

تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي ظروف خاصة (١٩٧١).

التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي (١٩٧٦).

تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية (١٩٧٧).

تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١).

تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦).

تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧).

تعريف المؤلف (٢٠١٥).

أولاً: لماذا تحديد المفهوم وأسباب الخلاف حوله ؟

وفي محاولة للإجابة عن هذا دعنا نقول:

تعد إحدى النقاط ذات الأهمية لأي دارس ومتخصص يريد أن يتعرف على حقيقة أي مجال أو مفهوم علمي، هو أن يتعرف على طبيعة المجال أو المفهوم الذي يود له ارتياده، فالتحديد الدقيق للمفهوم سوف يوفر للباحث والقارئ الإطار العلمي الضابط لحركة فهمه وبحثه، باعتبار أن من خصائص أي مفهوم هو أن يكون جامعا ومانعا؛ وهو قول مفاده: أن يكون جامعا لجميع الخصائص التي يضمنها هذا المفهوم، أما مانعا فيفصله عن غيره وشبيهه، وبما يجعل كينونته مستقلة تفرق به عن غيره من المفاهيم، وذلك من خلال مايتضمنه من مكونات وخصائص وأوصاف لما يرمي إليه المفهوم.

ومفهوم صعوبات التعلم، يعد واحدا من المفاهيم التي يجب أن يتعرف الباحث على مدلوله، ويتثبت من خصائصه، منعا للاختلاط بينه وبين أية مفاهيم مشابهة، كمفاهيم: التأخر الدراسي Achievement Retardation، والتخلف الدراسي Backward Scholastic، ومشكلات التعلم Learning Problems، وبطيئي التعلم Slow Learners، وأية مفاهيم أخرى من هذا الطراز، ولا سيما المفهوم المشكل المسمى Learning Difficulties، ذلك المفهوم الذي طار نجمه، ولاح ظهوره في الأفق بترجمة النص الأجنبي Learning Disabilities ترجمة اصطلاحية" صعوبات التعلم".

والباحث المهتم بصعوبات التعلم يجد أنه منذ أن ظهر المفهوم الأخير على يد صموائيل كيرك سنة (١٩٦٢) في كتابه "تربية ذوي الاحتياجات الخاصة"، وهو مازال يلقى الكثير من الخلط والخلاف، ولعل مبعث ذلك، هو أن هذا المجال قد لاقى اهتمام العديد من المجالات مثل: الطب العام، وطب الأطفال، وعلم النفس، والتربية الخاصة، وعلم والأعصاب، والبصريات، والطب النفسي، والفسيولوجي، وغيرها من العلوم، ومما زاد الخلط أيضا أن اهتمام هذه الوفرة من العلوم المختلفة قد أدى إلى تعدد المصطلحات التي استخدمت لوصف الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتنوع خصائص هؤلاء الأطفال إلى حد بعيد، لأنه من المعروف عرفا، والمعروف عرفا كالمشروط شرطا، أن من معوقات الوصول إلى خلاصات واستنتاجات ومعاني هو الوفرة والإغراق في المعلومات، وكذلك ندرة أو عدم وجود بيانات حول الموضوع أو المفهوم الذي يتم دراسته، وهو ما نسميه دائما بأثر الوفرة، وأثر الندرة.

كل هذا، وغيره -من الأسباب- سيجعلنا نخوض في بطن هذه المفاهيم، سيجعلنا سنعرج عليها تباعا في هذا الكتاب؛ لأن وجود تباين بين المفاهيم المتعددة والمتكثرة لصعوبات التعلم، وفر الكثير من التباين والاختلاف حول خصائص ذوي صعوبات التعلم، ومحكات انتقائهم وتعرفهم، وهو ما جعل الباحثين والمؤسسات التربوية والنفسية يواجهون صعوبة بالغة في وضع خصائص محددة، وثابتة ومستقرة، وتميل إلى التجمع في فئة واحدة من الخصائص لوصف ذوي صعوبات التعلم، كما استتبع ذلك الاختلاف حول محكات انتقاء ذوي صعوبات التعلم.

ومن هنا لاعجب إذا وجدنا من بعيد زمن واحداً مثل وايدر هولت Widerholt (١٩٧٤) يشير إلى أن مجال صعوبات التعلم يواجه مشكلة التحديد والوصف الدقيق للسلوكيات المختلفة لذوي الصعوبة ، الأمر الذي يؤدي إلى الخلط في وضع تعريف محدد لصعوبات التعلم، وهذا ما حدا الباحثين إلى القول: إن مجال صعوبة التعلم لا يمثل مجالا محددا للدراسة ؛ لذلك نجد صيحات المتخصصين والمهتمين والآباء ارتفعت منادية بوضع تعريف إجرائي لصعوبات التعلم.

ولعل ما يوضح خطورة عدم وجود تعريف واضح ومحدد لصعوبات التعلم ذلكم الذي أشار إليه هيلمر مايكل باست Helmer Myklebust (١٩٦٨) في معرض إجابته عن سؤال وجه إليه في أحد المؤتمرات عن نسبة انتشار الأطفال ذوي صعوبات التعلم، إلا تلخيصا يضاف إلى ما تقدم حول خطورة الاختلاف حول الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم، وعدم الوصول إلى تعريف محدد واضح لمن ينضوون لهذا المفهوم.

إذ في أحد المؤتمرات العلمية عن صعوبات التعلم سأل ماكارثي (١٩٦٨)، هيلمر مايكلبست أثناء مناقشة دارت بينهما سؤالاً مفاده : كم عدد الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العادي ؟

فأجاب : قل لي أي عدد منهم تريد وأنا سوف أكتب لك تعريفا في ضوئه سوف يحدد لك العدد الذي تريده، ثم أردف يقول : لو أن صعوبات التعلم ستظل صعبة التحديد والتعريف فإننا سوف نعاني من مشكلات في التشخيص والعلاج).

ومثل هذه الإجابة التي أتحفنا بها هيلمر ما يكلبست - كما ذكرنا آنفا - تشير إلى خطورة عدم تحديد تعريف ومفهوم واضح ومحدد ومتفق عليه إلى حد ما بين الباحثين والمهتمين؛ لأن عدم تحقق ما تقدم سوف يجعل هناك اختلافًا حول خصائص هذه الفئة، ومن ثم سيكون هناك اختلاف حول محكات انتقائهم وتعرفهم. وإن كان هناك بعض الباحثين من المهتمين بمجال صعوبات التعلم يرون أن مبعث ذلك هو أن من أهم خصائص ذوي صعوبات التعلم أنهم فئة غير متجانسة Heterogeneous؛ حيث إن بعض هؤلاء الأطفال يقومون بتناول ومعالجة المعلومات بطريقة غير فعالة Information Processing، وبعضهم اندفاعيون Impulsive أو يعانون من فرط النشاط Hyperactivity، وبعضهم منخفض الدافعية Motivation، ومن بينهم من يعانون من شذوذ في وظائف المخ Brain Functions، أو تقدير منخفض للذات Low Self-Esteem وتوقع الفشل Failure Expectancy، وبعضهم يعاني من درجة عالية من القلق High Anxiety في مواجهة مهام التعلم (مصطفى كامل، ١٩٨٨).

كما أن ذوي الصعوبة الواحدة قد تجدهم لايبدون نفس الخصائص المصاحبة للصعوبة أو الناتجة عنها، ولا حتى من ناحية أسباب هذه الصعوبة، الأمر الذي جعل هناك صعوبة بالغة في الوصول إلى تحديد دقيق ومتفق عليه ولو إلى حد كبير حول المفهوم، وخصائص هؤلاء الأطفال أو الأفراد الذين ينتمون لهذه الفئة، بل الاتفاق حول المجال برمته، إلى الحد الذي جعل بعض العلماء يذهبون إلى القول بأن مجال صعوبات التعلم، لا وجود له ويتعين إهماله؛ وذلك لأنه بهذا الحال لا يوجد طفلان متشابهان، إلا أن فريقًا آخر من العلماء يقر بوجود المفهوم والمجال واقعًا وحقيقة، وأن الاختلافات بالشكل الوارد آنفا إلف غير منفك عن كل العلوم الإنسانية، كما ذهبوا إلى التأكيد بأن القول بإهمال المجال، أو نفي وجوده، هو تسليم باليأس والقنوط، وهذا ليس من شيم العلماء، وذهبوا يؤكدون علاجًا لعدم وجود خصائص موحدة لذوي صعوبات التعلم هو معالجة كل طفل باعتباره حالة فريدة، ومتفردة بذاتها .

ولم يكن الخلط والخلاف في تعريف صعوبات التعلم ، وكذا الخلط والخلاف في تحديد خصائص الأطفال والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ناجما فحسب من عدم وجود مفهوم واضح ومحدد لصعوبة التعلم ، أو لاهتمام العديد من المجالات ، بل يرجع ذلك أيضا إلى اختلاف زاوية النظر والتركيز التي يعول عليها في فهم صعوبات التعلم.

وغني عن البيان، أن من الأسباب الكثيرة بالإضافة لما تقدم، والتي وفرت صعوبة في الوصول إلى مفهوم محدد لصعوبات التعلم، وخصائص من ينتمون إلى هذا المفهوم، هوالاختلاف البين في المنحى والمنهج Approach الذي ينظر من خلاله إلى ذوي الصعوبة؛ حيث لوحظ من خلال تحليل أدبيات المجال، داخل كل تخصص، وبين التخصصات المختلفة أنه يوجد منهجان Approaches رئيسان للنظر إلى صعوبات التعلم: المنهج الأول هو المنهج السببى Cause Oriented Approach، والمنهج الثاني هو منهج الأثر Effect – oriented Approach ، وفرق بين المنهجين في نظرهم لفهم اضطرابات التعلم بعامة Learning Disorders، وصعوبات التعلم بخاصةLearning Disabilities؛ إذ المنهج الأول ينظر إلى صعوبات التعلم مركزا على تحديد مصدر وسبب السلوك الملاحظ ، أما المنهج الثاني فإن جل اهتمامه يعد منصبا على التحليل والصف والتعديل لهذه الأنماط والنماذج السلوكية الملاحظة بغض النظر عن الأسباب التي تكمن وراء ذلك، وفرق واضح وبون شاسع بين المنهجين والأسلوبين في النظر إلى الصعوبة، إذ المنهج الأول يبحث في العلة، باعتبار أن العلة تدور وراء المعلول وجودا وعدما فإذا وجد المعلول وجدت العلة والعكس صحيح، أما المنهج الثاني فيركز على العرض دون النظر إلى السبب، وعلة الفريق الثاني، أن الأعراض كما تتمثل في الأنماط والنماذج السلوكية الظاهرة هي التي يمكن ملاحظتها، وبالتالي تعد ظاهرة للعيان، ولا يمكن الاختلاف حولها، أما التعويل على الأسباب والعلل فهو أمر مبهم، ولا يمكن تكشفها في كل الأحوال، بالإضافة إلى أن بعض الأطفال قد يبدون صعوبة في مجال ما أو مهارة بعينها، لكن بالبحث والتقصي قد يعز على الباحث وجود سبب نقي ومحدد، وهو ما تجده واضحا للعيان مثلا عند المتخصصين في بحث الأسباب العضوية والعصبية على وجه التحديد.

ثانيا: مراحل تطور مجال صعوبات التعلم:

المتتبع لمجال صعوبات التعلم يجد أنه مر بالعديد من المراحل، التي سنوردها هنا.

لكن من نافلة القول، إن هذا التطور من خلال هذه المراحل قد ساهم أيضا في الاختلاف حول مفهوم صعوبات التعلم، وحول خصائص ذوي الصعوبة.

على أية حال، يشير وايدر هولت Wiederholt (١٩٧٤) إلى أن مجال صعوبات التعلم قد مر بثلاث مراحل وهي :

١-مرحلة التأسيس Foundation phase (١٨٠٠ - ١٩٣٠):

مرحلة التأسيس، مرحلة لم يكن مجال صعوبات التعلم قد طلَّ بوجهه علينا فيها، إذ الراصد المتتبع يجد أن أول بداية لظهور هذا المفهوم كان في (١٦) أبريل سنة (١٩٦٣) في مؤتمر شيكاغة الشهير، الذي تراسه صموائيل كيرك بنفسه.

لكن مرحلة التأسيس تمثل المرحلة التي هيئت وعبَّرت عن الجذر التاريخي المنظم علميا في دراسة أمراض التعلم، التي سيخرج منها المجال.وهذا أمر طبيعي؛ لأن العلوم لا تشبُّ قائمة بذاتها، إنما سمت العلوم هو أنها عادة ما تنفصل من بطن علم أكبر، حامل فيها.

ومرحلة التأسيس مرحلة امتدت من (١٨٠٠) إلى سنة (١٩٣٠)، وخلالها كان جهد العلماء وبحوثهم منصبا على دراسة أنواع أمراض التعلم بعامة، وتصنيفاتها، وأسبابها، وبخاصة ما يتعلق منها بالمعاقين عقليا.

كما أنه في هذه المرحلة أيضا نجد تكريسا للإهتمام بالكبار الذين يعانون من اضطرابات في اللغة المكتوبة – أو المنطوقة ، أو العمليات الحركية – البصرية ، وذلك من خلال ما أجري على المرضى، ومصابي الحوادث، ومصابي الحروب الذين وفرتهم العمليات الحربية الخاصة بالحرب العالمية الأولى، كما كان التركيز منصبا في هذه الحقبة وبخاصة من المتخصصين في الطب على الوصول إلى العلاقة بين نماذج سلوكية معينة ومواضع محددة بالمخ، ثم تعميم هذه النتائج على كل من لديه مثل هذه النماذج السلوكية من خلال إرجاعها إلى عطب محدد Lesion في مكان معين بالمخ، ووضع برامج علاجية لما يتم الوصول إليه من قصور وضعف في هذه الجوانب المتقدمة، وهو ماتجد له تفصيلا في الفصل الخاص بتاريخ صعوبات التعلم في كتابنا "صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها (٢٠١٠)".

٢- المرحلة الانتقالية The Transitional phase (١٩٣٠ – ١٩٦٤):

وهى مرحلة امتدت من سنة (١٩٣٠) إلى سنة (١٩٦٢)، وفي هذه المرحلة حاول علماء النفس والتربية تحويل التراث النظري والمعلومات الخاصة بهذه الفئة – فئة

المضطربين تعليميا إلى ممارسات تشخيصية وعلاجية موسعة، وتقوم على أسس أكثر تنظيما وانضباطية، كما تم فيها إنشاء العديد من المعاهد والمؤسسات التي تهتم بفئات المضطربين تعليميا.

وفي هذه المرحلة أيضا تركز الاهتمام على تصميم اختبارات لقياس الاضطراب في النواحي اللغوية ووضع برامج علاجية لها ، وهي اختبارات قامت على أساس نتائج مرحلة التأسيس الأولى؛ حيث تركزت الاهتمامات في هذه المرحلة على مهارات محددة Specific skills ، أعتقد أنها ضرورية لعلاج القصور في التعلم مثل: التمييز الفونيمي Phonemic Discrimination، هو مفهوم يتلخص في التمييز الفارق بسرعة ودقة لأصغر وحدة صوتية في اللغة ليس لها معنى عن شبيهها، ويمكن ترجمة الفونيم إلى"صوت" مجازا، واللغة المنطوقة ، وترابط الصوت – الحرف ، واللغة المكتوبة ، والتآزر البصري – الحركي، والإدراك، وكنتاج لهذا الإهتمام فقد تم تصميم العديد من الاختبارات الشخصية التي تخدم هذا الجانب، منها على سبيل المثال لا الحصر: اختبارات إلينوي للقدرات النفس – لغوية – Illinois Psycho Linguistic Abilities لـ كيرك وماكارثي Kirk & Mackarthy (١٩٦١) ، واختبارات قنوات اللغة Language Modalities Tests لـ ويبمان وجونز Wepman & Jones (١٩٦١) .

٣-المرحلة المتكاملة Integration phase (١٩٦٣ – ١٩٨٤):

وهي المرحلة التي بدأت من تاريخ ميلاد مجال صعوبات التعلم بصورة علنية ورسمية في مؤتمر شيكاغو الذي عقد في (٦) أبريل سنة (١٩٦٣) وحتى (١٩٨٤).

ومن الجدير بالذكر أن كل هذه المراحل صاحبها العديد من المشكلات الناتجة عن الخلط في تحديد مفهوم بعينه من مفاهيم اضطراب التعلم Learning disorders، باعتبار اضطراب التعلم يمثل مفهوما عاما وشاملا لكل أنواع إعاقات التعلم ومشكلاتها، كما سبق وذكرنا .

لكن دعنا نرصد حركة مفهوم صعوبات التعلم في كل هذا لنرى كيف أن عملية التوالد للمفاهيم إنسلاخا من المفهوم الأكبر سوف يشوبه بعض الخلط والارتباك.

إن تتبعًا تاريخيًا متأنيًا يجد أن مفهوم صعوبات التعلم فيما قبل سنة (١٩٦٠)، لم يكن قد أعلن عن نفسه مفهوما مستقلا عن غيره من مفاهيم اضطراب التعلم، ذلك المفهوم العام الذي يتضمن كل حالات المتعلمين الذين لايستطيعون أن يسايروا أقرانهم في تعلم المهارات الأكاديمية لأي سبب من الأسباب، سواء كانت هذه الأسباب داخلية أو خارجية.

نعم لقد كان مفهوم صعوبات التعلم مفهوما موازيا لمفهوم اضطرابات التعلم؛ حيث كان يستخدم استخداما عاما في التربية ليصف كل الأطفال المعاقين تعليميا ، لكن في بداية (١٩٦٠) استخدم هذا المصطلح-مصطلح Learning Disabilities - كمصطلح بديل للأطفال ذوي إصابات أو تلف مخي بسيط Minimally injury، وهنا نلحظ بأن المفهوم قد أصبح مؤهلا للانفصال عن غيره من المفاهيم التي تنتمي إلى المفهوم العام "اضطرابات التعلم". لقد تحددت بعض الخصائص لتصف فئة بعينها، وهنا نجد أنه في سنة (١٩٦٢)، وكنتاج طبيعي للبحوث التي أجريت في مجال التشخيص بين الفئات التي تنتمي إلى مفهوم المضطربين تعليميا تمايزت فئة محددة من الأطفال تحمل خصائص شبيهة بالخصائص التي تصف الأطفال ذوي الإصابات أو التلف البسيط في المخ Children with Minimal Brain damage.

وأورد في هذا الإطار تعريفات لفئة الأطفال ذوي خلل بسيط في المخ تكاد تتطابق مع تعريفات صعوبات التعلم، ومما يؤكد ذلك تعريف المعهد الدولي للأمراض العصبية والعمى **National Institute of Neurological Diseases and Blindness**:

يرغم أن هذا النوع من التعريفات لم يصدر صراحة تحت مفهوم صعوبات التعلم، إلا أننا أوردناه هنا لأننا بمطالعته وجدناه وكأنه يتحدث عن صعوبات التعلم، وبخاصة أن هذا التعريف صدر في تاريخ كان مجال صعوبات التعلم لم يعلن عن وجود راسخ وثابت ومستقل، كما أنه في هذه الفترة كان هناك من يطابق بين مفهوم صعوبات التعلم ومفهوم الخلل الوظيفي البسيط في الجهاز العصبي المركزي.

على أية حال، لقد صدر هذا التعريف في ظل رياسة صموائيل كلمنت، وهو واحد من الرواد الأوائل الذين اهتموا بذوي صعوبات التعلم، ولذلك نجد هذا يرقي فكرتنا

السابقة ويعاضدها، تلك الفكرة التي كانت تذهب إلى المطابقة بين مفهوم صعوبات التعلم، ومفهوم الخلل البسيط في وظائف المخ.

وهذا التعريف من التعريفات التي كانت تخص وتركز على أعرض الخلل الوظيفي البسيط للمخ Minimal Brain Dysfunction Syndrome .

وترجع أهمية هذا التعريف في مجال صعوبات التعلم لأن العديد من العاملين في مجال التعليم وكذلك الأطباء النفسيين كانوا يعتبرون هؤلاء الأفراد هم أنفسهم ذوي صعوبات التعلم، كما كان لهذا التعريف التأثير الكبير في المجال الطبي، وبخاصة على الأطباء الذين كانون يهتمون بصعوبات التعلم.

ويمطالعة هذا التعريف نجد أنه ذهب إلى:" **إن مصطلح خلل وظيفي في المخ يشير إلى الأطفال الذين يمتلكون ذكاء متوسطًا أو فوق المتوسط ويوجد لديهم صعوبات تعليمية وسلوكية تمتد من الخفيفة إلى الحادة أو الشديدة، والتي ترتبط بوجود انحراف أو خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، والذي يؤدي إلى انتاج مجموعة من الإعاقات في الإدراك، والفهم، واللغة، والذاكرة وضبط الانتباه، والاندفاع، والوظيفة الحركية. ومثل هذه الأعراض من الممكن، وأحيانا من غير الممكن تخص الأطفال أو تبدو من مشكلات الاطفال ذوي الشلل المخي، والصرع، والمعاقين عقليا، والعميان، والصم. وهي انحرافات ترجع لاختلالات جينية أو لاختلالات في النواحي الخاصة بكيمياء الجسم الحيوية، أو لتلف أثناء الولادة، أو أمراض أخرى، أو للإصابة بتلف مخي أثناء فترات النمو المبكرة للطفل ومرحلة نمو الجهاز العصبي المركزي أو لأسباب غير معروفة.**

والملاحظ أن هذا التعريف قد تضمن مجموعة من الخصائص التي يتصف بها ذوو صعوبات التعلم، وهو ما يشير إلى وجود مشتركات كثيرة بين خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والأطفال الذين يعانون من خلل بسيط في وظائف المخ، مع بقاء ذكائهم واقعا في مدى نسب الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، وتلكم خاصيتان أساسيتان من خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يمكن أن نفسر معه صدق المنحى الذي يذهب إلى تفسير صعوبات التعلم في ضوء الأسباب العضوية والعصبية.

وعلى أية حال، إننا عندما نورد مثل هذا التعريف في جانب تعريفات ومفاهيم صعوبات التعلم، إنما نورده للتدليل من باب إبراز العلاقة العضوية بين فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وفئة الأطفال الذين يعانون من خلل بسيط في وظائف المخ، أو الأطفال ذوي الشلل الدماغي، وكيف نقف بحق على طبيعة العلاقة العضوية بين مفهوم صعوبات التعلم والعديد من المفاهيم الأخرى المزاحمة له.

١- بالنظر في صدر هذا التعريف نجد فقرة" **ويوجد لديهم صعوبات تعليمية وسلوكية تمتد من الخفيفة إلى الحادة أو الشديدة، والتي ترتبط بوجود انحراف أو خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي"، وهذه الفقرة تشير إلى مجموعة من الخصائص التي تجدها في أدبيات صعوبات التعلم، ومن هذه الخصائص:**

(أ) أنهم يعانون من صعوبات تعليمية وسلوكية.

(ب) أن الصعوبات التعليمية والسلوكية تتراوح ما بين الخفيفة إلى الشديدة.

(جـ) أن الصعوبات سابقة الذكر سببها خلل بسيط في وظائف المخ.

٢- أن هذا التعريف يتضمن عبارة لا يتوجب وضعها، تلك العبارة القائل فيها التعريف "... **ومثل هذه الأعراض من الممكن، وأحيانا من غير الممكن**".

وذلك لأنها عبارة تقوم على الاحتمال والنفي والإثبات في آن واحد، ولما كان الاحتمال شك، ونفي وإثبات المشكوك فيه يحتمل معه وجود الضدين في آن واحد فإن هذه العبارة قد خالفت أبجديات المنهج العلمي، وطبيعة المفاهيم، ويجعل من وجودها إطنابا تتعفف عنه المفاهيم وطبيعتها وخصائصها.

٣- أن الخلل والانحراف في الجهاز العصبي المركزي يؤدي إلى وجود العديد من نواحي القصور والخلل أو الصعوبة في: "الإدراك، والفهم، واللغة، والذاكرة وضبط الانتباه، والاندفاع، والوظيفة الحركية".

٤- أن التعريف جعل قاسما مشتركا فيما تعانيه فئات: " الأطفال ذوي الشلل المخي، والصرع، والمعاقين عقليا "، وتلكم- بغير خاف - من الخصائص التي تنتشر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٥- أما في السطور الأربعة التي تزيل بها التعريف نجد مجموعة من العوامل التكوينية؛ وهي عوامل ليست بيئية خالصة، ولا هي وراثية بالمعنى العام، إنما هذه مجموعة من العوامل التي تحدث أثناء الحمل، وأثناء الولادة وبعد الولادة، أو قد تمتد إلى أربع سنوات بعد في بعض الكتابات، ومن هذه العوامل التكوينية التي ذكرها التعريف وتؤدي إلى الخلل أو الصعوبات في الوظائف السابقة " **الجينية أو الاختلالات في النواحي الخاصة بكيمياء الجسم الحيوية، أو لتلف أثناء الولادة، أو أمراض أخرى، أو للإصابة بتلف مخي أثناء فترات النمو المبكرة للطفل ومرحلة نمو الجهاز العصبي المركزي أو لأسباب غير معروفة** ".

والمتأمل لهذه العوامل التكوينية تجدها من العوامل التي تُذكر في إطار أسباب التعلم، باعتبار أن صعوبات التعلم ليست ظاهرة من الدرحة الرابعة، إنما هي ظاهرة من الدرجة الأولى، بمعنى أن أسبابها تبدأ من فترة الحمل(سليمان، ٢٠٠٦، سليمان،٢٠١٣).

نعم لقد بدأ مصطلح صعوبات التعلم يظهر في المؤلفات العلمية على أنه Learning Disabilities، بدأ يتمايز آخذا بعض صفات وخصائص الأطفال ذوي الإصابات الدماغية، ولا سيما ما كان في كتاب صموائيل كيرك المعنون" تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة"(١).

بدأ هذا المصطلح يستخدم لوصف فئة من الأطفال ذوي ذكاء متوسط على الأقل ، ولا يوجد لديهم أي نوع من أنواع الإعاقة سواء كانت حسية أو بدنية أو عقلية، إلا أن تحصيلهم الدراسي الفعلي لا يتناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية عامة.

لقد أصبح الأطفال بالوصف الأخير محلا لتناول تخصصات عدة، واتجاهات متنوعة، وهو ماترتب عليه وجود زخم هائل من الكتابات حول هذه الفئة التي تمتلك خصائص محير؛ محيرة لأن وصف الأطفال كما تقدم يعني في النهاية أن مثل هؤلاء الأطفال يمتلكون

---

(١) ليس هذا هو اسم كتاب كيرك الحقيقي؛ إذ عنوانه "Educating Exceptional Children"، وقد ترجمناه كما في متن الكتاب تماشيًا مع التوجهات الحديثة في تسمية غير العاديين. اقتضى التنويه.

متغيرات شخصية لا يتولد عنها مثل هذا السلوك الدراسي والتحصيلي، وكان مخاضا طبيعيا لهذا الزخم حول هذه الفئة أن تظهر بعض التعقيدات، ولاسيما بين التوجهات المختلفة في التناول والنظر، والفحص والتشخيص لهذه الفئة، ومما زاد هذا المفهوم تعقيدا أنه قد تم تناوله من عدة اتجاهات، أبرزها الاتجاه السلوكي Behavioral Approach، والاتجاه الطبي أو العضوي أو إن شئت فقل، العصبيNeurological Approach، وكان لكل اتجاه مسمياته ، فأصحاب الاتجاه الطبي يطلقون عدة مسميات على هذه الفئة تتسق وما يزعمونه من أسباب ، ومن هذه المسميات " أطفال ذوو عرض مخي مزمن Chronic Brain Syndrome، أو أطفال ذوو خلل بسيط في وظيفة المخ Minimal Bran Dysfunction، أو أطفال ذوو صعوبات تعلم نفسي عصبي Learning Disabilities Psych Neurological ... إلخ". أما أصحاب الاتجاه السلوكي فقد استخدموا بدورهم العديد من المصطلحات التي تتماشي وطبيعة اتجاههم مثل: مصطلح العجز في القراءة Dyslexia، أو مصطلح العجز في الكتابة Dysgraphia أو الأطفال ذوي إعاقات إدراكية Perceptual Handicap.

٤- مرحلة الاضطراب Turbulent Period (١٩٨٥-٢٠٠٠):

خلال هذه الفترة الحديثة من نمو وتطور مجال صعوبات التعلم حدث العديد من الموضوعات التي أوشكت أن تطيح بالمجال، ولعل من أخطر هذه الموضوعات هو تزايد أعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منذ صدور تعريف الهيئة الاستشارية سنة ١٩٧٧ وحتى سنة ١٩٩٩ تزايدا كبيرا بحيث سجل مكتب التربية الأمريكي (٢,٨) مليون من التلاميذ يعانون من صعوبات تعلم في مادة تعليمية ما، وهو ما يشير إلى أن ما يناهز نصف التلاميذ أو يزيد قليلا من الذين دخلوا بحث الإحصاء الذي أجراه مكتب التربية الأمريكي USOE.2000 سنة (٢٠٠٠) لديهم صعوبة ما في التعلم. كما سجلت مؤسسات أخرى على مستوى العالم تزايدا متلاحقا لأعداد من يعانون من صعوبات تعلم برغم ما ينفق من أموال طائلة، وبحوث متعددة، ومجلات متنوعة تزيد الوعي بالمجال، وبفئة ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي أثار دهشة العلماء والمؤسسات المعنية، وهو ماحذا بالبعض القول: بان مجال صعوبات التعلم مجال غير

محدد، ويتعين إلغاؤه، وأن يتم التعامل مع غير القادرين على التعلم من وجهة نظر عامة، وفحص كل طفل على حالة تمثل ذاتها ولا تمثل فئة بعينها.

إن المرحلة الممتدة من (١٩٧٧) إلى (١٩٩٩) مثلت بالفعل أخطر مرحلة في رحلة صعوبات التعلم، نعم، لقد كانت فترة اضطراب بين العلماء والمؤسسات، إذ انقسم العلماء إلى فريقين: فريق يرى أن مجال صعوبات التعلم مجال غير محدد ويتوجب إلغاؤه، أو على الأقل تناول كل طفل على أنه حالة تمثل ذاتها ولاتمثل انتماء إلى فئة بعينها، وفريق آخر يرى بأن ماذهب إليه الفريق الأول هو تسليم باليأس، وإذعان يصف من يؤيد ذلك بعدم القدرة، وهو ما يمثل خيبة أمل الآخرين في علماء التعليم وعلماء الصعوبة على وجه الخصوص، ومن هنا ارتأى الفريق الثاني أنه يجب الاستمرار في جعل كيان صعوبات التعلم كيانا متمايزا ومستقلا، وبخاصة أن نتائج البحوث وعمل الجهات الدولية المعنية توفر أساسا لا بأس به ويمكن البناء عليه.

كما أنه في هذه المرحلة، وبخاصة في السنوات التي تمثل استهلالية هذه المرحلة من نمو مجال صعوبات التعلم، ظهر العديد من مفاهيم صعوبات التعلم منها على سبيل المثال : تعريف الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم NJCLD (١٩٨٠)، ومعاودة إصدار تعريفها مرة ثانية سنة (١٩٨٨) لتؤكد به تعريفها السابق وبخاصة بعد توجيه العديد من الانتقادات لتعريف(١٩٨٠)، وتكرار إصدار تعريف خاص بها سنة(١٩٩٠) عدلت فيه بعض المكونات التي تضمنها تعريف هذه الرابطة في الإصدارين السابقين، وهو ما سوف يأتي عرضه في الجانب الخاص بمفاهيم وتعريفات صعوبات التعلم، فيما هو آت من هذا الكتاب، كما صدر في هذه الفترة تعريف ACLD سنة ١٩٨٦ (وهي التي تسمى الآن LDA)، **وتعريف مجلس وكالة صعوبات التعلم سنة ١٩٨٧ Interagency Committee on Learning Disabilities (ICLD)**، وتعريف الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم المعدل سنة ١٩٨٧ R-(NJCLD.1987)، بينما بقي تعريف الهيئة الاستشارية للأطفال العاقين الصادر سنة ١٩٧٧ دونما تغيير يذكر، وفي سنة ١٩٩٧ صدر تعريف لصعوبات التعلم والمعنون تعريف الـ Individual with Disabilities Education Act(IDEA).

على أية حال، إن هذه المفاهيم لوطالعتها وحللتها لوجدت بينها اختلافات عدة فيما تتضمنه من خصائص ومحكات لانتقاء ذوي صعوبات التعلم، وهو ما سوف نعرج عليه فيما هو آت إن كان في العمر بقية تتيح لنا إكمال هذا الكتاب ﴿ وَلَا تَقُولَنَّ لِشَاْىءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَٰلِكَ غَدًا ﴿٢٣﴾ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ وَٱذْكُر رَّبَّكَ إِذَا نَسِيتَ وَقُلْ عَسَىٰٓ أَن يَهْدِيَنِ رَبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هَٰذَا رَشَدًا ﴿٢٤﴾ ﴾ [الكهف].

ومن نافلة القول، لقد كان ماتقدم من تاريخ صعوبات التعلم، والمراحل التي مر بها، وكذلك من خلال وصفهم واتسامهم بخصائص تبعث على التعجب؛ حيث لا إعاقة أو عيوب بيئية تواجههم، أو يعانون منها، مع اتسامهم بنسبة ذكاء لا تقل عن المتوسط، من دواعي استمرار الاهتمام بفئة الأطفال بوصفهم سابق الذكر. لقد بدأ مفهوم صعوبات التعلم يظهر ليصف من كانت خصائصهم متمايزة عن المعاقين عقليا والأطفال بطيئي التعلم، وذوي الإصابات الدماغية وغيرهم. ومن هنا نجد واحدا مثل كيرك في كتابه سابق الذكر يضع مفهوما منفصلا سماه" صعوبات التعلم" Learning Disabilities، وهو المفهوم الذي سندور معه الآن اتفاقا وافتراقا، نقدا وتحليلا، هادفين إلى مناقشة كل ما يرد في محله طبقا لمقتضيات المنهج العلمي، راغبين وتاثقين أيضا الوصول إلى مفهوم محدد، مفهوم يتضمن الخصائص التي تعبر عن فئة ذوي صعوبات التعلم.

ثالثا: تعريفات ومفاهيم صعوبات التعلم

١- تعريف كيرك (١٩٦٢) :

في نهاية (١٩٦٢) ظهر مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities كمفهوم مستقل بذاته ومنفصل عن الذوات الأخرى من المفاهيم التي ظلت تخالطه وتشاركه ردحا طويلا من الزمن ، وقد كان ذلك بين دفتي كتاب ألفه صموائيل كيرك (١٩٦٢) ، وقد كان هذا الكتاب يهتم بتربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث أشار كيرك في مؤلفه إلى أنه قد آن الأوان لكي يكون مفهوم صعوبات التعلم مفهوما خاصا بفئة محددة من التلاميذ الذين يظهرون أنماطا سلوكية معينة، حيث اشار كيرك آنذاك بأن " مفهوم صعوبات التعلم **Learning Disabilities** يشير إلى التأخر أو الاضطراب**Disorder** **Delay or** في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام أو التحدث **Speech**، أو

اللغة، أوالقراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو أية مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل مخي وظيفي و/ أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي، أو الحرمان الحسي، أو إلى العوامل الثقافية، أو التعليمية".

وقد ذهب كيرك، كما يدعي جيرهارت وجيرهارت (١٩٨٥) إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من اضطراب في نمو اللغة، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، وأن هذه الاضطرابات ترتبط بمهارات التواصل، والتي تعد أساسية ولازمة للتفاعل الاجتماعي، وقد استثنى أن تكون صعوبات التعلم راجعة إلى الإعاقة العقلية، أو لظروف الحرمان الحسي.

ووبنظرة فاحصة ومدققة لتعريف أو مفهوم كيرك عن صعوبات التعلم تجد أن هذا التعريف لكيرك لم يورد كلمة أطفال ولا كلمة أفراد في تعريفه، فهو لم يقل مثلا: "الأطفال ذوي صعوبات التعلم"، أو "الأفراد ذوي صعوبات التعلم" لا في استهلالية تعريفه كما دأبت العديد من التعريفات التي سيأتي ذكرها إن شاء الله جل في علاه، ولا في متنه ولا في مؤخرته، وهو ما يعني فقها سكوت النص، ومن المعلوم فقها واستدلالا أن كل مسكوت عنه يجعل منه مباحا، ويجعل المجال مفتوحا لاستغراق كل الفئات العمرية، لأن المطلق يظل على إطلاقه مالم يوجد ما يقيده، ويظل العام على عمومه ما لم يوجد ما يخصصه، وعليه فإن الصعوبة طبقا لمفهوم أو تعريف كيرك تحدث مدى الحياة لدى الأفراد، برغم أنه لم ينص على ذلك، لكن استنتاجنا هذا قائم على فقه الاستدلال من الألفاظ والنصوص، لأن النص في التعريف لم يقيد الفترة الزمنية ولا المرحلة النهائية التي يمكن أن تقع فيها الصعوبة، ولأن الألفاظ والمباني وعاء المعاني، ولما لم يوجد لفظ في تعريفه يشير إلى ذلك فيبقى العام على عمومه والمطلق على إطلاقه مالم يوجد ما يخصصه أو يقيده. فلو تتضمن تعريف كيرك لفظ الأطفال لكان التقييد للمطلق والتخصيص للعام قد تحقق، وهو ما لا تجده في تعريفه، وعليه فإن صعوبات التعلم عند كيرك تقع مدى الحياة، ولا حيلة ولا تمحل أو مماحكة في القول بغير ما استنتجنا.

ومعنى ذلك أن صعوبات التعلم يمكن أن تقع في جميع المراحل التعليمية، ابتداء من رياض الأطفال إلى الجامعة، وما فوقها.

كما أن الناظر الفاحص لتعريف كيرك يجد ما يتوجب الإشارة إليه؛ في عبارة أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى "التأخر أو الاضطرابDelay or Disorder في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام أو التحدث Speech، أو اللغة، أو القراءة ، أو الكتابة، أو الحساب، أو أية مواد دراسية أخرى".

وما يتوجب الإشارة إليه في هذه التعبيرة اللغوية العديد من الملاحظات والدلالات، منها:

١-أنك تجد أن كيرك صدَّر هذه التعبيرة بالقول: "اضطراب أو تأخر"، وهذه التعبيرة الأصغر تشير إلى أن إلف من يعانون من صعوبات التعلم، أنهم يعانون من "اضطراب"، وهو مفهوم فرعي يشير إلى خلل في وظائف العمليات الداخلية التي تكمن خلف تعلم الفرد للمهارات الأكاديمية، أو إن شئت فقل تعلم المهام التعليمية، وهو مكون يشير بجلاء إلى أهمية النظر بعين الاعتبار لفهم صعوبات التعلم وأسبابها فهما واعيا ودقيقا وبخاصة ما يتعلق منها بالصعوبات النمائية، وهي الصعوبات التي تمثل المتطلبات السابقة من المهارات أو العمليات. أما مفهوم" تأخر"، فإنه مفهوم متضافر مع السابق؛ حيث يعبر عن أهمية الناحية النمائية كأسباب لصعوبات التعلم أيضا، إلى الحد الذي يمكن فصلها لأهميتها كنوع مستقل من أنواع صعوبات التعلم، والتي يمكن أن ندعيها بصعوبات التعلم النمائية"، كما أن هذا المفهوم " التأخر" يفيد في بعض معانيه أن نمو العمليات لدى صاحب الصعوبة ليس متساوقا مع نمو هذه العمليات لدى العادي؛ أي أن ذا الصعوبة في التعلم يعاني من قصور أو تباطؤ في نمو العمليات الداخلية مقارنة بعمره الزمني و/ أو نسبة ذكائه، إذا ما اعتبر ذو الصعوبة في التعلم محكا لذاته، أو يعاني من قصور أو تباطؤ في نمو العمليات الداخلية في المجالات الخمسة التي حددها المفهوم إذا ماقورن بنده وقرينه من نفس العمر الزمني و/ أو نسبة الذكاء، ومثل ذلك يشير إلى ضرورة التعمق والفهم الواعي لطبيعة ذوي صعوبات التعلم وبخاصة عند تعرفهم، وعند تشخيص الصعوبة المستدقة التي يتم بحثها وتفحيصها وتمحيصها.

٢- أن كيرك باستخدامه أداة العطف " أو"، قد افاد التخيير، بين إمكانية أن تكون صعوبة التعلم راجعة إلى الاضطراب أو التأخر، وهو قول لنا عليه ملاحظات عديدة، أقلها أن التخيير باستخدام أداة العطف " أو" يفيد تساوي الوزن النسبي لإمكانية رجوع الصعوبة إما للاضطراب في العمليات الخاصة بعمليات التعلم أو للتأخر في نمو العمليات المرتبطة بعملية التعلم، وفي ذلك تساوي للوزن النسبي لكليهما، كما أن التخيير بالوصف المتقدم يفيد الانفصال لا الإتصال؛ بمعنى أن الاضطراب في التعلم، يحدث إما لسبب الاضطراب أو لسبب التأخر، وهو أمر جدير بالنقد لأن القصور في تعلم الأفراد ذوي صعوبات التعلم، يمكن أن يحدث إما للاضطراب ؛ أي للخلل الوظيفي في عمليات التعلم، أو للتأخر في نمو عمليات التعلم، أو لكليهما معا، وهو ما كان يتوجب عليه أن يذكر كيرك العبارة هكذا:

"التأخر و/ أو الاضطرابDelay and / or Disorder"

٣- وقول السيد كيرك:

"....**في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام أو التحدث Speech، أو اللغة، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو الحساب، أو أية مواد دراسية أخرى**".يستدعي معه بعض الملاحظات ؛ حيث استخدم كيرك لغة الخصوص والعموم في آن واحد، وهو قول لا غضاضة فيه؛ ففي الخصوص ذكر" **الكلام أو التحدث Speech، أو اللغة ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو الحساب**"، وفي العموم، ذكر: "**أو أية مواد دراسية أخرى**". وقد يحتمل النقل من الخصوص إلى العموم التنبيه إلى أهمية ما يتصمنه الخصوص في رحلة تعلم الفرد، وبخاصة عندما يكون طفلا، وأن هذا الخصوص سوف يؤثر على تعلم كل المواد الدراسية في قابل الأيام.

لكن الجدير بالتفكر فيما ورد بالعبارة المتقدمة، هو استخدام كيرك للتخيير المتساوي، وهو قول يشير إلى الانفصال لا الاتصال، بمعنى أن الصعوبة قد تحدث في الكلام فقط، أو القراءة فقط، أو الكتابة فقط، أو الحساب فقط، أو اللغة-برغم أن اللغة تشتمل الكلام والقراءة والكتابة والاستماع، والأخير لم يذكره كيرك!، هو قول

ينافي طبيعة الصعوبات لأن الصعوبات قد تحدث متزامنة مع بعضها البعض، بمعنى أن الفرد قد يعاني من صعوبة في القراءة والحساب في آن واحد، أو في أكثر من مجالين دراسيين من مجالات الدراسة.

٤- وغني عن البيان، أن العبارة المتقدمة تتضمن ورود **أبعاضٍ متضمنة في كل**، وهو ما يمثل إطنابا في التعريف، كان يتوجب على كيرك أن يقلع عنه إلا إذا كانت لديه أسباب لم نطالعها؛ حيث أورد كيرك أن الاضطراب أو التأخر يخص واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بـ" **الكلام أو التحدث Speech، أو اللغة ، أو القراءة ، أو الكتابة**"، والمتأمل لهذه العبارة يجد أن كل ما ورد متضمن في "اللغة"؛ فالكلام، والقراءة، والكتابة" تقع ضمن المهارات أو العمليات الرئيسة "الأربع في اللغة"، ولو أن كيرك ذكر الاستماع بضمن ما تقدم، ثم جمع الكل في عبارة واحدة وهي "المهارات الأساسية للغة" لكان التعريف أوفق وأكمل وأتم.

٥- أما قول كيرك أن ما تقدم ذكره يمكن أن يحدث " **نتيجة إلى إمكانية وجود خلل مخي وظيفي و/ أو اضطرا بات انفعالية أو سلوكية" فإننا تحليلا يمكن ملاحظة:**

(٥-١) أن كيرك استخدم لغة الاحتمال، وهو ماتجده في لفظ" امكانية، ولا غضاضة **لأن المنهج العلمي**، وطبيعة التعريفات والمفاهيم تقبل استخدام لغة الاحتمال، وكل ما يرد احتمالا في تعريف أو مفهوم يدعو إلى بحثه تجريبيا إما لضحده وإما لاثباته.

(٥-٢) أن كيرك في هذه العبارة استخدم العطف المزدوج (و/ أو)، وهو ما يعني الانفصال تارة والاتصال تارة أخرى، بمعنى أن سبب الصعوبة أن يمكن ترجع لكل سبب على حدة أو للسببين متزامنين، ولا بأس في ذلك. لكن الذي تجدر ملاحظته والتدقيق فيه، هو قول كيرك إن صعوبة التعلم من الممكن أن ترجع إلى **"الاضطرابات الانفعالية، أو الاضطرابات السلوكية"**.

ومن المعروف أن ذكر الاضطرابات الانفعالية سببًا للصعوبة لم يعد يلق قبول المؤسسات الدولية المعنية بصعوبات التعلم، كالهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال التابعة لمكتب التربية الأمريكي، على سبيل المثال لا الحصر وكما سيأتي تفصيله بعد، أما ذكره

بامكانية أن تكون صعوبات التعلم راجعة للاضطرابات السلوكية، أمر يبعث على التدبر والتأمل ومبعث هذا التعجب هو عمومية عبارة" الاضطرابات السلوكية"، فكلمة السلوكية، مصدرها السلوك، ومن المعروف أن السلوك وصف عام لكل ما يصدره الفرد أو يستشعره سواء كان داخليا مستبطنا، أو ظاهرا يمكن مشاهدته، فأي النوعين من السلوك يقصد؟

هل يقصد السلوك الداخلي؟

إن كان يقصد ذلك ففي تعدادها لا حصر ولا قصر.

أم يقصد السلوك الظاهر؟

فإن كان يقصد ذلك فهذا الأمر يبعث على التأمل؛ لأن هناك من السلوكيات الظاهرة التي يأتيها الفرد ولا يمكن عدها ولا حصرها ولا قصرها في نماذج سلوكية بعينها، كل هذا يجعلنا نقول بإنه لاقيمة لعبارة الاضطرابات السلوكية لا في الشكل ولا في المضمون في ضوء ما أبديناه من أسباب، وتساؤلات استنكارية وردت آنفا.

٦- أن تعريف كيرك لم يضع محكا إجرائيا للتدليل على حدوث الاضطراب أو التأخر، كما أنه لم يذكر محكا إجرائيا وعمليا يمكن في ضوئه الحكم بوجود صعوبة من عدمه في المجالات التي تضمنها التعريف لانتقاء وتشخيص ذوي الصعوبة كمحك التباعد بين التحصيل والذكاء مثلا، وهذا النقد أو الملاحظة تجد لها سميا فيما ذكره تيلفورد وساويرس سنة (١٩٧٢) (Tleford & Sawerys, 1972) من أن من الملاحظات على تعريف كيرك(١٩٦٢) أنه لم يتعرض من قريب أو بعيد إلى ذكر ما يشير إلى التناقض الاحصائي الدال بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لدي ذي الصعوبة في التعلم في ضوء ما يمتلكه من قدرة عقلية عامة، باعتبار ذلك أحد محكات التعرف الإجرائية والمرئية لانتقاء وفرز ذوي صعوبات التعلم، ثم أوردا إضافة لما تقدم أن تعريف صعوبات التعلم سوف يكون أكثر فائدة إذا ما تضمن ما يشير إلى وجود تناقض واضح ودال بين قدرة الطفل ومستواه في الإنجاز والأداء كما يظهر في عملية التعلم.

٧- أن كيرك أكد في تعريفه على أن **صعوبات التعلم لا ترجع إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية**، وهو ما يشير إلى أن ذوي

صعوبات التعلم لا يعانون من انخفاض الذكاء، كما يعاني المعاقون عقليا، لكن عدم تحديده في التعريف أن نسبة الذكاء تقع في المدى المتوسط وفوق المتوسط يحتمل معه أن يكون هؤلاء الأطفال يعانون من انخفاض طفيف في الذكاء؛ لأن قصر العبارة على أن الصعوبة لا ترجع إلى التخلف العقلي يجعل هناك احتمال لوجودهم في الفئة البينية التي تقع بين فئة ذوي الذكاء المتوسط وفئة المعاقين عقليا، وهي فئة بطيئي التعلم، وما نورده ليس تمحلا في الاستنتاج من زاويتين، أولها: أن مالم ينص عليه حصرا وقصرا يحتمل معه وجهات النظر والاحتمالات الأخرى، أما ثانيهما: إن الذي يجعلنا نذهب إلى هذا الاستنتاج، هو أن المجال مازال يحبو، ومازال بضا طريا، ولم يتمايز تمايزا كاملا، ولم يستقل استقلالا يفصله عن غيره تعرفا وتمايزا وتميزا.

وبناءً عليه لو قال كيرك: إن ذكاء ذوى صعوبات التعلم متوسط أو فوق المتوسط لكان أوفق وأتم.

٨- أن تعريف كيرك يتضمن بعض المصطلحات الغامضة، مثل مصطلح" **اضطراب في واحدة أو أكثر من عمليات التعلم**". صحيح أن التعريف لايتوجب ذكر فيه ما المراد والمقصود باضطراب في واحدة أو أكثر من عمليات التعلم، لكن يبقى أن هذا المصطلح يحتمل تقليبه على أكثر من وجهة نظر، فهناك من يرى أنه مواز لمفهوم" اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية"، وهو المصطلح الذي سيأتي ذكره فيما بعد في تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين، التابع لمكتب التربية الأمريكي، الصادر بالقانون(٩١) / (٢٣٠) لسنة (١٩٦٨) على المستوى الفيدرالي. وهناك من يرى أن هناك فروقا بين المصطلحين، وأن المصطلحين غير متطابقين.

ونحن نرى أن المقصود بعملية التعلم، تلك العمليات الداخلية التي ترتبط أو تكمن خلف أداء المهام التعليمية المختلفة، فمثلا عمليات التعلم التي تكمن خلف تعلم القراءة تختلف وتتباين عن العمليات الداخلية التي تكمن خلف تعلم الحساب وهكذا.

وغني عن البيان وصلا لما تقدم، أن ما وصل إليه كيرك من تحديد لبعض خصائص ذوي الصعوبة في هذه المرحلة المبكرة يعد سبقا ونواة مازالت معظم التعريفات الحديثة تطالعه وتنهل منه بقدر ما تزيد عليه وبأقل بكثير مما يعترض عليه .

٢- تعريف باتمان Bateman (١٩٦٥):

قلنا فيما سبق إن تعريف كيرك(١٩٦٢) الذي ورد في كتابة "تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة"، لم يرد فيه ذكر لمحك التباعد الخارجي، وهو المحك الذي يشير إلى التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

كما أننا أيضا لم نلمح في التعريفات التي تليه بقليل ذكر لذاك المحك، وكان ذلك واحدا من أهم المآخذ على التعريفات التي لم تتضمنه، باعتبار أن ذكر مثل هذا المحك يوفر محكا إجرائيا للجدارة .

ومن هنا نجد تعريفا لباتمان Bateman سنة (١٩٦٥) وقد استخدم مكون التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي، حيث أشار باتمان إلى أن **"الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تناقضا (تباعدا) تعليميا بين قدرتهم العقلية العامة ومستوى إنجازهم الفعلي، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم ، وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون راجعة أو غير راجعة لخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي (Central Nervous System, (C.N.S، بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى الإعاقة العقلية، أو الحرمان الثقافي، أو التعليمي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد، أو للحرمان الحسي.**

والملاحظ أن هذا التعريف إن كان قد أدخل مكون الفروق بين الاستعداد والتحصيل كأحد محكات ومؤشرات الصعوبة ، إلا أن هذا التعريف نجده وقد استخرج من متنه أية مجالات محددة ونوعية لصعوبات التعلم، كما حددها تعريف كيرك السابق، فتعريف باتمان لم يذكر مثلا أن الاضطراب في التعلم يظهر التعريف تأثيره في الصعوبة أو القصور في الاستماع أو القراءة أو الكتابة أو .....إلخ، وصمت التعريف عن ذكر ما تقدم يجعل التأثير الناتج عن الاضطراب في التعلم مفتوحا لتقبل وجود قصور في أي مجال أو مهارة تعليمية.

كما يمكنك أن تلحظ أن تعريف باتمان قصر حدوث الصعوبة على مرحلة الطفولة؛ وهو ما يعني صراحة أن صعوبات التعلم لاتقع فيما بعد مرحلة الطفولة ؛ أي أنها لاتقع لدى الكبار والمراهقين، فهي بهذا لا تقع في مرحلة التعليم الثانوي أو التعليم الجامعي،

وهو ما يتصادم مع طبيعة الصعوبات، وانتشار تأثيرها لدى أي متعلم مهما كان عمره الزمني، وبذا يعد قصر حدوث الصعوبة على مرحلة الطفولة من المثالب التي تضاف إلى تعريف باتمان.

إلا أن من أهم المآخذ على تعريف باتمان، والتي تلفت انتباه حتى المبتدئين في النقد والتحليل، استخدامه لعبارت احتمالية ومنفية ومثبتة في نفس الوقت، وهو ما يجعل هذا التعريف متضمنا لعبارات لا طائل من وجودها، ولا نفع يرتجى من اثباتها ضمن متن التعريف؛ لأن نفي وإثبات المحتمل حدوثه تنعدم معه الدلالة، لأن الأدلة تبنى على القطع واليقين، ولاتبنى على الشك والتخمين، فما بالك إن كانت العبارة المتضمنة في تعريف باتمان، تقوم على الشك والنفي والإثبات في آن واحد، وذلك الذي تجده في عبارة مثل: **"... وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون راجعة أو غير راجعة لخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي ".**

وبتحليل هذه العبارة تجد أن كلمة من المحتمل تفيد الشك، وعبارة راجعة أو غير راجعة اجتماع للضدين في آن واحد، وهو ما لا يمكن قبوله منطقيا لأن الضدين لايجتمعان آنيا.

ومن العلامات والملاحظات المميزة لهذا التعريف، هو نفيه أن تكون اضطرابات تعلم ذوي الصعوبة ناتجة عن الإعاقة العقلية ، أو الحرمان الثقافي ، أو التعليمي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد ، أو للحرمان الحسي.

ومثل هذه المتغيرات تسمى بمتغيرات الاستبعاد، أي استبعاد كل متعلم ترجع عدم قدرته على مسايرة زملائه وأقرانه في التعلم، أو استبعاد كل متعلم من مجتمع ذوي صعوبات التعلم إذا كان ما تقدم يرجع لأي من هذه المتغيرات منفردة أو مجتمعة، وهو الأمر الذي يوفر خصوصية وتفردية لمجال الصعوبات التعلم، كما يتسق والفكرة الشائعة في المجال، تلكم الفكرة التي تشير إلى أن أسباب صعوبات التعلم داخلية وليست خارجية، وهو الأمر الذي يقطع الطريق على كل أدعياء التطابق بين فئة ذوي صعوبات التعلم، وفئة المتأخرين دراسيا أو تحصيليا، وفئة الأطفال المتخلفين دراسيا أو تحصيليا، وفئة الأطفال ذوي مشكلات التعلم.

وهذه المتغيرات التي تنتمي إلى محك الاستبعاد تجدها مبسوطة شرحا وتفصيلا في كتابنا" تشخيص صعوبات التعلم" الصادر بمؤسسة دار الفكر العربي سنة (٢٠١٠).

٣-تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين (١٩٦٨) A National Advisory Committee Of Handicapped children (NACHC)

إذا كان كيرك وباتمان من الرواد الأوائل اللذين خاضا فيها وتحليلا لصعوبات التعلم، وذهب أي منهما يدلو بدلوه في المجال، وكان المخاض لهما هو أن أورد كل منهما على حدة تعريفا أو مفهوما لصعوبات التعلم، فإن الأمر عند هذا الحد يبقى محصورا في مساهمة أفراد، وليس مساهمات تجمعات علمية، الأمر الذي يدعو بالفطرة العلمية والناحية البحثية استثارة الوضع بتكوين تجمعات من النوع الأخير، وهو ما حدا بالهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين، التابعة لمكتب التربية الأمريكي إلى إنشاء وحدة أو قسم خاص بصعوبات التعلم.

ولما وجدت الهيئة سابقة الذكر كثرة الكتابات حول مجال صعوبات التعلم، وظهور مفاهيم وتعريفات لصعوبات التعلم، تتشابه في بعض المكونات وتتنافر في بعضها الآخر، وتفاقم مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم على التعلم بصورة مناسبة، أو على الأقل، قُلْ: لا يحققون مستوى من التحصيل الدراسي في بعض المهام والمواد الدراسية لا يتناسب وما يمتلكونه من إمكانات شخصية، رغم تمتعهم بنسبة ذكاء تتراوح مابين المتوسط وفوق المتوسط، مع عدم معاناتهم من أية إعاقات أو نواحي قصور خارجية، لكثرة ما تقدم، فطن مكتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية إلى خطورة بقاء المجال مفتوحًا للاجتهادات الفردية لتعريف صعوبات التعلم، ومن ثم فقد أصدر قرارا يلبي رغبة الحكومة الفيدرالية بتكوين لجنة استشارية وطنية للأطفال المعوقين، ثم نيط بهذه اللجنة وضع فئة ذوي صعوبات التعلم ضمن اختصاصها .

وفي (٣١) يناير سنة (١٩٦٨) صدر من اللجنة الاستشارية للأطفال المعاقين

A National Advisory Committee Of Handicapped Children (NACHC)

مرسوم بقانون رقم (٩١- ٢٣٠) لسنة (١٩٦٨) لتعريف صعوبات التعلم حيث أشارت اللجنة إلى: " **الأطفال ذوي صعوبات خاصة (نوعية) في التعلم Children**

with specific Learning Disabilities هم فئة من الأطفال يظهرون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المتضمنة في فهم و/ أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في اضطراب الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب، ويتضمن هذا المفهوم حالات: الإعاقة الإدراكية، الإصابة الدماغية Brain injury، العجز في القراءة Dyslexia، الأفيزيا النمائية Developmental Aphasic، الخلل المخي الوظيفي البسيط .

ولا يتضمن هذا المفهوم الحالات الخاصة بالأطفال ذوي مشكلات التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات الحسية البصرية أو السمعية أو الإعاقات البدنية ، كما لا يتضمن هذا المفهوم حالات: التخلف العقلي، أوالاضطراب الانفعالي، أو ذوي العيوب البيئية Environmental Disadvantage".

وبالنظر إلى هذا التعريف تجدر ملاحظة العديد من النقاط الجديرة بالتأمل والتفكير، هذه النقاط يتمثل أهمها في:

١-أن الهيئة صدرت تعريفها بلفظ " **أطفال**"، وهو ما يشير إلى قصر الصعوبة على مرحلة الطفولة، وهو ما أثار معه تساؤلا مهما مفاده: وهل الصعوبة تقع في مرحلة الطفولة فقط؟!

٢- أن تعريف الهيئة يتشابه مع تعريف صموائيل كيرك(١٩٦٢) في العديد من الزوايا والجهات والمكونات.

فتعريف الهيئة ذكر أن المجالات التي تظهر فيها الصعوبة سبعة مجالات تجد منها خمسة في تعريف كيرك، كما أن التعريفين يتشابهان في محكات الاستبعاد؛ حيث ذكر كلا التعريفين استبعاد أن تكون الصعوبة أو الاضطراب في المجالات المذكورة راجعة لمتغيرات الاستبعاد المذكورة في السطرين الأخيرين في كل منهما، وقد فسر هذا التشابه في ضوء رئاسة صموائيل كيرك للهيئة في هذا التاريخ، وما يؤكد ذلك، هو ما يشير إليه هاميل Hammil (١٩٩٠) حين يقول: "لا عجب إن وجدنا أن هذا التعريف يعد مشابها لتعريف كيرك سنة (١٩٦٢) فقد كان رئيسا للجنة الوطنية التي أصدرت هذا التعريف".

إلا أنه من الجدير بالملاحظة في هذا السياق أن تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين الذي صدر في ظل رياسته، يختلف عن تعريفه في سنة (١٩٦٢) في أربعة مواضع، تتمثل في:

(أ) أن تعريف كيرك لم يقصر وقوع صعوبة التعلم في مرحلة الطفولة، خلافاً لتعريف الهيئة.

(ب) أن الهيئة عدلت عن استخدام مفهوم" صعوبات التعلم إلى مفهوم" صعوبات خاصة في التعلم"، ومن المعروف، أن هذا العدول من قبل الهيئة يشير إلى دلالات متعددة، منها:

أن كلمة "نوعية أو خاصة **Specific**" في تعريف الهيئة تشير إلى أن الطفل صاحب الصعوبة يوجد لديه تأخر محدد في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وليس في كل المجالات الأكاديمية، وأن هذا التأخر لا يرجع إلى القصور الحسي ، أو التخلف العقلي ، أو لظروف الحرمان البيئي والأسري . أو لظروف الحرمان الاقتصادي أو التعليمي أو الثقافي ...إلخ، كما أن هذا التأخر موجود رغم أن هذا الطفل يمتلك قدرات في مجالات أخرى ، أيضا كلمة "خاصة" تؤكد على أنه ليس كل الأطفال الذين يظهرون تخلفا دراسيا هم أطفال ذوو صعوبات تعلم، وليس كل ذوي صعوبات التعلم منخفضين تحصيليا أو بصورة أخرى ليسوا بالضرورة متأخرين دراسيا.

وبذلك نجد أن إضافة كلمة "خاصة" إلى صعوبات التعلم قد جعلت من مجال صعوبات التعلم مجالا متمايزا عن غيره، كما جعلت له خصوصية في أن أي سبب من اسباب الإعاقة لاتعد من أسباب الصعوبة ولا من طبيعتها، ولذلك تجد مثلا كيرك، وكيرك(١٩٧١) يقولان: إن الطفل المعاق سمعيا مثلا توجد لديه مشكلة في اللغة والكلام، ورغم ذلك فإنه لا يصنف على أنه ذو صعوبة في التعلم ، وذلك لأن مشكلته في اللغة والكلام إنما ترجع إلى عدم قدرته على الاستماع ، والأمر كذلك بالنسبة للتلاميذ المتخلفين عقليا.

كما أن كلمة "خاصة" وكما يشير سيجيل Siegel (١٩٨٨) تشير إلى أن الطفل قد توجد لديه صعوبة في القراءة، ولا تكون لديه صعوبة في الحساب، كما أنها تعني أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا توجد لديهم نفس المشكلات بصورة واحدة، وهو ما

يشير بأن كلمة " خاصة" تتضمن أن فئة ذوي صعوبات التعلم فئة غير متجانسة، كما تفيد في ذات الواقت بأنه لو وُجد طفلان –مثلا- يعانيان من نفس الصعوبة فليس بالضرورة أن تكون الأعراض المصاحبة للصعوبة لديهما متطابقة، ولا أن ترجع نفس الصعوبة إلى نفس السبب، فالأعراض والأسباب يمكن أن تختلف لدى الطفلين اللذين يعانيان من نفس الصعوبة، وهو ما يجعل مجال صعوبات التعلم من المجالات المتفردة في كل شيء، ويوفر له خصوصية تنأى به عن المجالات الشبيهة به، وبخاصة تلك التي تتضمن فئات من الأطفال أو التلاميذ الذين يعانون من قصور أو ضعف في تعلمهم برغم امتلاكهم نسبة ذكاء تقع في المدى المتوسط – وفوق المتوسط، كفئة المتأخرين دراسيا مثلا.

ومعنى التفرد في تحديد ذوي صعوبات تعلم، يعد استلهاما مضافا لكلمة "خاصة" الواردة في تعريف الهيئة، وهو معنى أكد عليه الكثيرون من الرواد المهتمين بشأن صعوبات التعلم؛ حيث أكدت كتابات المؤلفين الأوائل أن تفرد الصعوبة كمرض من أمراض التعلم، يتأتى من كونها داخلية المنشأ والجوهر ، ولا ترجع إلى أي عامل من العوامل البيئية أو العوامل الخارجية على الإجمال، وهذا المعنى أكد عليه روس Ross (١٩٧٦) حين أشار إلى أن صعوبة التعلم توجد لدى الفرد عندما لا يكون متخلفا عقليا، ولا توجد لديه أية إعاقات في الإبصار أو السمع، وعندما لا تكون لديه اضطرابات انفعالية من شأنها أن تعوق الطفل أو التلميذ من متابعة أدائه للمهام التعليمية ، وأن أطفال وتلاميذ مجتمع ذوي الصعوبات في التعلم من بيئة ثقافية وتعليمية مناسبة، ورغم ذلك يظهرون ضعفا في التحصيل الأكاديمي عن المتوقع.

وهو ذات المعنى تقريبا الذي أكدت عليه الموسوعة الموجزة لعلم النفس Encyclopedic Psychology؛ حيث يشير رايموند وكورسيني Raymand & Corsini إلى أنه لو أن هناك شخصا لا يستفيد من برامج التعلم العادي، ولا توجد لديه مشكلات اجتماعية Socially disadvantaged، أو مشكلات ذهنية Intellectual ، ولا يعاني من حرمان تعليمي أو تربوي Pedagogically Deprived، ولا توجد لديه علامات واضحة على وجود خلل وظيفي عصبي فسيولوجي Neuro Physiological dysfunction فمثل هذا الشخص نقول عنه إنه يعاني من صعوبة في التعلم ، ولو أن الطفل توجد لديه

صعوبة أو مشكلة في التواصل سواء من الناحية الاستقبالية أو التعبيرية Receptive & Expressive ، ولا يستطيع أن يقرأ ، أو يجري العمليات الحسابية فإن هذا الشخص أيضا لديه صعوبة في التعلم.

(جـ) تعريف الهيئة لا يعتبر أن الاضطرابات الانفعالية من الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم خلافاً لما ذهب إليه تعريف كيرك (١٩٦٢).

(د) أن تعريف الهيئة أضاف مكون صعوبات التفكير، كأمثلة محددة للصعوبة، إلى الصعوبات التي تنتج نتيجة للاضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، وهو ما لا تجده في تعريف كيرك السابق ذكره.

ومن نافلة القول، إن مما يعد سبقًا لتعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين، الصادر بالقانون السابق، هو عدولها عن استخدام مصطلح" صعوبات التعلم" إلى مصطلح" صعوبات خاصة في التعلم"، وهي الإضافة التي ميزت مجال صعوبات التعلم عن المجالات المشابهة له، وجعلت منه كيانا متفردا ومستقلا، وكما سبق وذكرنا.

وبرغم هذه الإضافة العلمية التي جعلت من تعريف الهيئة الاستشارية تعريفا منفردًا ومتمايزا عن غيره، إلا أنه لم يسلم من انتقادات وملاحظات الآخرين، ولعل من هذه الانتقادات تلكم التي يشير إليها ميرسر وزملاؤه (1976) . Mercer et al حين يذكرون في معرض ملاحظاتهم على تعريف الهيئة الاستشارية، أن تعريف الهيئة سنة (١٩٦٨) قد أثيرت حوله الكثير من الملاحظات، ولعل أهمها أن تضمنه لعبارة " يظهرون اضطرا في واحدة أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم و/ أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة" أثار الكثير من الخلط والخلاف عن المراد بالعمليات النفسية الأساسية"، وفي هذا السياق أيضا نجد هاميل (١٩٧٤) يقول: إنه يشك في أن السلطات المهتمة بصعوبات التعلم تتفق على طبيعة مفهوم عجز العملية Process Disability والذي يعد محلا لنقد معظم تعريفات صعوبات التعلم التي تتضمن هذا المكون .

وفي هذا الإطار يشير ميرسر وزملاؤه (١٩٧٦) إلى أن تعريف الهيئة الاستشارية- لما تقدم- لم يلق قبولا في كل الولايات الأمريكية إذ اتضح أن ٩٠٪ من مجموع (٤٢) ولاية ، أرسلت ردا بخصوص استفتاء دار حول استخدام ، أو قبول ، أو رفض، أو تعديل تعريف الهيئة، وقد اتضح أن :

١- (٢١) يستخدمون هذا التعريف في تحديد ذوي الصعوبات دون تعديل.

٢- ٣٦٪ يجرون عليه تعديلات.

٣- ٣٨٪ لا يستخدمون هذا التعريف مطلقا.

٤- ٥٪ من هذه الولايات يقولون صراحة إنه لا يوجد تعريف لصعوبات التعلم .

وقد قامت ولاية فلوريدا باستخدام هذا التعريف بعد تعديله بصورة إجرائية يمكن قياسها، لتجعل منه مفهوما يتضمن المحكات الإجرائية التالية :

١ -مكون الذكاء Intelligence Criterion Component :

وهو أن تكون نسبة ذكاء الطفل تتراوح ما بين المتوسط وفوق المتوسط، وذلك في الأداء على أحد الاختبارات أو المقاييس الفردية للذكاء، مثل: اختبار استينفورد بينيه، أو اختبار وكسلر للذكاء على أن يتم استبعاد الأطفال المتخلفين عقليا.

٢- المكون البدني Physical Criterion Component :

وهو مكون يتضمن استبعاد حالات الإعاقة البدنية التي تؤثر في التباعد بين التحصيل المتوقع في ضوء نسبة الذكاء والتحصيل الفعلي .

٣- مكون القصور الأكاديمي Academic Deficits Component :

وهو أن يتم تحديد القصور الأكاديمي في ضوء العمر المتوقع، وما يحققه الطفل بالفعل في واحدة أو أكثر من مجالات: القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجي، أوالمهارات التي تمثل متطلبا سابقا لتعلم المهارات والمواد الدراسية Prerequisites skills كما تقاس بالاختبارات المقننة .

٤ -المكون الانفعالي- الاجتماعي Social–Emotional Criterion Component:

وهو ألا يكون لدى طفل دليل يشير إلى وجود اضطراب انفعالي شديد، وذلك كما يقاس أو يدلل عليه بالاختبارات والأحكام الإكلينيكية (التشخيص الإكلينيكي) من قبل المتخصصين في علم النفس.

٥- مكون اضطراب العملية Process Disorder Criterion Component :

وهو أن يتم حساب الاضطراب في العملية، وذلك من خلال مقارنة العمر المتوقع بالعمر الفعلي، بحيث يظهر انخفاضا في العمر الفعلي عن العمر المتوقع بمقدار انحرافين معياريين، في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية -التي سيأتي ذكرها أدناه، أو أن يكون تقديره منخفضا بها مقداره (١,٥) انحراف معياري في واحدة أو أكثر من الاختبارات المقننة التي تقيس العمليات النفسية الآتية :

١- التجهيز البصري Visual Processing

٢- التجهيز السمعي Auditory Processing

٣- التجهيز اللمسي Hepatic Processing

٤- اللغة Language

٥- التكامل الحسي Sensory Integration

وقد لجأت الولاية إلى استخدام معادلة هاريس Harris (١٩٧٠) لتقدير العمر المتوقع[1] .

Expectancy Age (E.A) = 2MA + CA/3 -5

حيث: العمر التوقع Expectancy Age.(E.A)

---

(١) توجد معادلات متعددة لتقدير العمر المتوقع أو الصف المتوقع في مادة دراسية غير معادلة هاريس(١٩٧٠) تم ذكرها في مؤلفاتنا السابقة على هذا المؤلف، وهي المؤلفات التي تجدها منشورة إما في دار الفكر العربي أو في عالم الكتب، وأكثر مؤلفاتنا المتضمنة لهذه المعادلات كتابنا تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات (٢٠١٠)، وكتابنا "صعوبات الإدراك البصري تشخيص وعلاج" (٢٠٠٣) بدار الفكر العربي، ٩٤ شارع عباس العقاد-مدينة نصر- القاهرة-مصر.

العمر الزمن Chronological Age (C.A).

العمر العقلي Mental Age(M.A).

ومن الجدير بالملاحظة أن ما قامت به ولاية فلوريدا قد أكد على العديد من النقاط والمكونات الإجرائية المستلهمة من التعريف، وتعد على درجة كبيرة من الأهمية، منها على سبيل المثال، التأكيد على أهمية تشخيص الصعوبات النمائية، والوقوف على تحديد هذا المحك لتُعرِّف ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم، وهو ما يعد سبقًا لولاية فلوريدا في التأكيد على أهمية الصعوبات النمائية في مجال صعوبات التعلم، وما تسببه من صعوبات أكاديمية، ونواحي قصور في أداء المهام الأكاديمية أو الدراسية بالمعنى العام والمتعارف عليه.

بل والأكثر نجاعة وفائدة فيما ذهبت إليه ولاية فلوريدا أنها حددت بلغة قاطعة العمليات التي تمثل متطلبات سابقة لتعلم المهام والمواد الدراسية، تلكم العمليات التي تم تحديدها في الخمس عمليات المذكورة آنفا، ولم تترك الولاية الأمر عند هذا الحد، بل حددت المحك الإجرائي لهذا الانخفاض، سدا لذريعة الاجتهاد القائم على التخمين، وتأصيلا وتأكيدا، وبما يجعل هناك توحدا في الولاية لانتقاء وفرز ذوي صعوبات التعلم.

بل ومن النقاط ذات الأهمية البالغة فيما ذهبت إليه الولاية، هو جرأتها البالغة في إماطة اللثام عن مفهوم العمليات النفسية الأساسية، وذلك عندما حددت هذه العمليات النفسية الأساسية في العمليات الخمس سابقة الذكر، وهو ما يمثل فتحًا في مجال صعوبات التعلم يزيد الفهم والوعي بما ورد في التعريف المذكور بعاليه، ويوفر محكا واضحا لانتقاء وتقييم وتشخيص صعوبات التعلم.

وفي إطار التعليق أيضا على تعريف اللجنة الاستشارية (NACHC) الصادر في سنة (١٩٦٨) يشير ميرسر وآخرون إلى أنه في (٤) ديسمبر (١٩٧٤) تم إرسال خطابات Mailed إلى مدراء (٥٠) مؤسسة من مؤسسات التربية الخاصة على امتداد الولايات الأمريكية ؛ وذلك للوقوف على مفهوم صعوبات التعلم المستخدم في الولاية، وفي (١٠) يناير سنة (١٩٧٥) تم إرسال خطابات أخرى إلى الولايات التي لم ترسل ردا على الخطاب. وفي النهاية أرسلت (٤٢) ولاية ردها إلى مكتب التربية بالولايات

المتحدة الأمريكية بخصوص ما تقدم ، وقد كان يضمن أهداف هذه المراسلات أيضا استجلاء رأي الولايات في وضع تفضيل دقيق للمكونات التي يتكون منها مفهوم صعوبات التعلم.

وقد أفاد تحليل الردود بأن تعريف اللجنة الاستشارية (NACHC) (١٩٦٨) هو أكثر التعريفات التي يتم تبنيها . وقد أفادت دراسات تحليل مكونات المفهوم في الولايات أنهم يتفقون على أن مفهوم صعوبات التعلم يتضمن عدة مكونات هي :

١-مكون الذكاء : Intelligence Component:

حيث يشير هذا المكون إلى استبعاد فئة الأطفال الذين يعانون من قصور القدرة في التعلم، أو بمعنى آخر يعانون من اضطراب التعلم Learning Disorders نتيجة للإعاقة العقلية، علما بأن الذكاء يجب أن يتم قياسه باستخدام اختبارات ومقاييس الذكاء الفردية والمقننة.

٢-مكون العمليات Process component :

وهو يشير إلى العمليات المتضمنة في صعوبة الفهم أو صعوبة القدرة على استخدام اللغة المقروءة أو المنطوقة ، والتي غالبا ما يستخدم لتقديرها بطارية إلينوي للقدرات النفس لغوية .

٣-المكون الأكاديمي : Academic component:

وهذا المكون هو الذي يشار إليه بالاضطرابات الخاصة في القراءة، أوالكتابة، أوالتهجي، إجراء العمليات الحسابية الأولية ، وهي عادة ما تقاس بواسطة الاختبارات التحصيلية المقننة، إلا أن استخدام كلمة من الممكن May be في التعريف يجعل الباب مفتوحا لأن يقبل القائل بإنه ليس من الضروري أن تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم نواحي أكاديمية واضحة أو شديدة Academic deficits

٤- مكون الاستبعاد : Exclusion component:

وهذا المكون يتضمن استبعاد فئات الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التعلم من أن يكونوا ضمن فئة صعوبات التعلم، مثل:

الاضطرابات الانفعالية، أو الإعاقة البصرية أو السمعية، أو عيوب الحرمان الثقافي، أوالاقتصادي، أوالبيئي، وكذلك عيوب التخلف العقلي أو الإعاقات البدنية .

٥-مكونات متنوعة : **Miscellaneous components**

مثل اضطرابات الانتباه – الاضطرابات الحركية، واضطراب التفكير، وهي اضطرابات غير أكاديمية تظهر لدى ذوي صعوبات التعلم .

٦- مكون التباعد **Discrepancy component**:

وهو أحد المكونات التي تم تعميمها وأصبح معروفا لدى المنشغلين بهذا المجال، والذي أُدخل من قبل باتمان (١٩٦٥)، وهو مكون يعتبره الكثيرون دليلا أو مؤشرا على صعوبة التعلم، وهو يشير إلى فرق واضح بين ما يمتلكه التلميذ من قدرة، وما يحققه بالفعل من إنجاز أكاديمي.

والملاحظ أن تعريف الهيئة الاستشارية (NACHC) لا يتضمن هذا المكون . – على حد تعبير المؤلف – فضلا عن أن تعريف الهيئة الاستشارية لا يتضمن أية إشارة إلى حاجة هؤلاء الأطفال إلى برامج خاصة، أو أساليب وإستراتيجيات خاصة لتعليمهم.

٧-مكون الفروق داخل الفرد **Intra – Individual Differences** :

وهو من المكونات التي تشير عادة إلى ما يسمى بالتأثير المبعثر Scatter effect فيما يخص البروفيلات الخاصة بالأداء على الاختبارات التي تقيس العمليات الداخلية لدى الطفل، وتكمن في ذات الوقت خلف أداء المهام الأكاديمية، حيث يكون أداء الطفل مرتفعا جدا في بعض العمليات الداخلية، ويكون منخفضا جدا في بعض العمليات الخاصة المرتبطة أو التي تكمن خلف الأداء في مهام أو مجالات أكاديمية بعينها؛ فمثلا تجد الطفل مرتفع القدرة على التمييز البصري ومنخفض القدرة على التمييز السمعي، وهكذا.

وبذا نجد أن جل والولايات الأمريكية تضع اعتبارا متعاظا للتباعد الداخلي، وهو التباعد الذي يشير إلى الفروق الواضحة، أو الفروق الدالة احصائيا بلغة الاحصاء، بين العمليات الداخلية المرتبطة بالأداء، أو التي تكمن خلف الأداء الأكاديمي أو الدراسي،

وهو ما يؤكد في ذات الوقت على أهمية الصعوبات النمائية، ودورها في صعوبات التعلم لدى الأطفال داخل المؤسسات التعليمية بالمعنى المتعارف عليه.

ويرى المؤلف بأن ما تقدم يعد ردا على الذين يخلطون بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال المتخلفين دراسيا أو الأطفال ذوي مشكلات التعلم، إذ الأطفال ذوو صعوبات التعلم يعدون ذوي مشكلات متفردة تعود لأسباب داخلية لا تخص البيئة، أو نقص الذكاء، أو التخلف العقلي، أو الإعاقات الحسية كالحرمان من السمع أو البصر، أو ضعفهما، أو لظروف الإعاقة البدنية كحالات بتر الأطراف أو شللها ، كما أنها لا ترجع إلى حالات الضعف العام في الصحة .

فضلا عن أن ما تقدم يفيد إفادة قاطعة بأن مجتمع صعوبات التعلم يعد مجتمعا غير متجانس، وأن أسباب الصعوبة داخلية المنشأ وليست خارجية، وأن الصعوبات النمائية كما تتمثل في القصور في العمليات الداخلية تعد ذات أهمية في صعوبات التعلم، ومن ثم يتوجب أخذها محلا للنظر والاعتبار عند انتقاء وفرز وتشخيص وعلاج صعوبات التعلم.

وما يذهب المؤلف إليه يؤكده سبير وستيرنبرج Spear & Sternberg (١٩٨٦) حيث يشيران إلى أن مفهوم "**صعوبات خاصة في التعلم**" تشير إلى أفراد يوجد لديهم قصور في مجال خاص (نوعي) Specific للوظيفة العقلية مثل: القراءة، أو الحساب، أو التهجي، وهم أفراد لا يعوزهم أو يوجد لديهم نقص في قدرات معينة، ولكن العكس ليس صحيحا بالضرورة ، فليس كل الأفراد الذين يعانون من ضعف في بعض القدرات الخاصة Specific Abilities هم أطفال أو أفراد ذوو صعوبة في التعلم، علاوة على ذلك فإننا نعتبر صعوبة التعلم أو ننظر إليها على أنها قصور داخلي أو عجز داخلي Intrinsic Deficit، لا ترجع إلى العوامل الخارجية مثل ضعف التدريس، أو العيوب البيئية، أو الحرمان الثقافي، أو البيئي، أو إلى أي من الإعاقات الأخرى مثل الإعاقات الحسية، أو الاضطراب الانفعالي، وهو ما يؤدي إلى تحديد واضح للصعوبة، وماهيتها، وكيفية التعرف على الأطفال ذوي صعوبات خاصة في التعلم، وفض مناطق الاشتباك والخلط بين التلاميذ الذين يندرجون تحت هذا المفهوم ، والتلاميذ الذين يندرجون تحت مفاهيم أخرى مشابهة لمفهوم صعوبات التعلم كمفهوم التأخر أو التخلف الدراسي أو حتى مفهوم صعوبات عامة في التعلم.

كما يتعاضد ما يشير إليه روس Ross (١٩٧٦) مع ما يشير إليه تعريف الهيئة الاستشارية- السابق ذكره- على أن مكمن الصعوبة يعد داخلي المنشأ والمصدر؛ حيث يشير إلى أن الطفل الذي ينمو في بيئة تتحدث لغة ما ثم ينتقل إلى بيئة أخرى ، فإنه من المؤكد أنه سوف تكون لديه مشكلة في حل الرموز المكتوبة لهذه اللغة الجديدة ، إلا أن هذا الطفل لا يمكن اعتباره طفلا ينتمي إلى مجتمع صعوبات التعلم ، لأن هذا الطفل لم تتوافر لديه معرفة سابقة بهذه اللغة، ويضيف "روس" أيضا إلى أنه عندما لا يكون المعلم غير قادر على تعليم الطفل فإن هذا الطفل سوف لا يستفيد بالقدر المناسب ، وفي هذه الحالة يجب أن نقول إن هذا المعلم هو الذي توجد لديه صعوبة وليس الطفل، وهذه العبارة الأخيرة تؤكد استبعاد أي سبب خارجي من أن يكون سببا للصعوبات الخاصة في التعلم، وهو ما يجعل سبب الصعوبة داخلي المنشأ، ولا غير سوى ذلك.

٨-مكون العمر الزمني Chronological Age :

أظهر تحليل ردود الولايات بالإضافة لما تقدم، إلى ضرورة النظر بعين الاعتبار للعمر الزمني للطفل عن حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، ذاهبين في ذلك إلى أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يكون التباعد بين التحصيلين المتوقع والفعلي ذات دلالة واحدة في كافة الأعمار الزمنية. وهذه الفكرة تشير إلى أن سنة تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع قد تكون ذات دلالة في انتقاء وتعرف ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم في عمر سبع أو ثمان سنوات، لكنها، أي السنة كتباعد، قد لا تكون معبرة عن وجود تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع في عمر إحدى عشرة سنة مثلا، وهو ما يدلل أن اعتبار التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع يختلف باختلاف العمر الزمني للتلميذ.

وباستخدام التحليل الكمي لردود الولايات- بالإضافة لما تقدم- اتضح أيضا :

أ- أن مكون العمليات يعتبر مكونا تتفق عليه ٨٣٪ من الولايات .

ب- أن اضطراب اللغة مكون يتفق عليه ٨١٪ من الولايات، ويعتبرون أن الاضطراب في العمليات الداخلية، أو اضطرابات اللغة، يعد لب وجوهرCore صعوبات التعلم، بل وأي تعريف لها.

ويذهب العديد من العلماء إلى أن أهم مايؤخذ على تعريف الهيئة، ومنهم ميرسر (١٩٨٣) أنه لا يتضمن عبارة التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي التي يتضمنها تعريف باتمان (١٩٦٥) ، كما أنه يعد تعريفا غامضا من وجهة نظره ، فضلا عن أنه لم يوضح صورا وأشكالا متناسقة لأسباب الصعوبة ، بالإضافة إلى أنه يركز بصورة مكثفة على حالات الاستبعاد لتحديد صعوبات التعلم.

ويرى المؤلف أن الانتقاد الأخير لميرسر لا يعد انتقادا موفقا إلى حد بعيد، إذ يعد التركيز في الاستبعاد من المكونات ذات الأهمية في تعريف الهيئة (١٩٦٨) ؛ لأن ذلك سوف يفض الاشتباه والاشتباك بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الآخرين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤-تعريف جامعة نورث ويسترن The North Western University (١٩٦٩):

جامعة نورث ويسترن، إحدى الجامعات الأمريكية التي كان لها قصب السبق في الاهتمام بمجال صعوبات التعلم؛ فهي الجامعة التي لما وجدت أن مشكلة صعوبات التعلم تخلف آثارا كثيرة وكبيرة وخطيرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بخاصة ولدى الكبار بعامة، سارعت بتكوين معهد للدراسات المتقدمة، عن طريق تكليف خمسة عشر عالما من علمائها، وجعلت من ضمن اهتمامات هذا المعهد مجال صعوبات التعلم.

وبالفعل، ونظرا للانتقادات الكثيرة والعديدة على تعريف الهيئة (١٩٦٨)، وما أثاره من جدل في الأوساط العلمية، والمؤسسات البحثية، برغم أنه يمثل الأساس الذي تمت في ضوئه إصدار التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم من قبل الهيئات الدولية المختصة، بل والأفراد المهتمين بصعوبات التعلم فيما بعد ، قام المعهد بإصدار تعريف لصعوبات التعلم – بعد أن مهدوا له من قبل بالعديد من الدراسات والبحوث – باسم جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩) أشاروا فيه– في نقاط محددة – إلى:

١ – أن صعوبة التعلم تشير إلى قصور واضح في واحدة أو أكثر من عمليات التعلم الأساسية والتي تتطلب فنيات خاصة للتعليم والعلاج .

٢- أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون بصفة عامة تباعدًا بين تحصيلهم الفعلي، وتحصيلهم المتوقع في واحدة أو أكثر من المجالات الخاصة باللغة المنطوقة أو المقروءة ، أو المكتوبة، أو الحساب، أو التوجه المكاني .

٣- لا ترجع صعوبة التعلم لدى هؤلاء الأطفال بصورة أساسية نتيجة للإعاقات الحسية ، أو البدنية ، أو العقلية ، أو لنقص الفرصة للتعلم.

ويشير هاميل Hammill,1990 في معرض تعليقه على هذا التعريف قائلا : إن هذا التعريف لا يعد فكرا خاصا بالجامعة ، إنما هو تعريف تم اقتباسه من مقال كتبه كاس ومايكل بست Kass & Myklebust سنة (١٩٦٩) في مجلة صعوبات التعلم(!!!).

وبغض النظر عن حقيقة هذا التعريف، وما إذا كان يعتبر محض فكر خاص بالجامعة، أو أنه مقتبس من مقال كاس ومايكل بست، إلا أن هذا التعريف نجده يختلف عن تعريف الهيئة الاستشارية NACHC (١٩٦٨) في :

١- أن تعريف الجامعة استبدل عبارة اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية بعبارة موازية، وهي عبارة " قصور واضح في واحدة أو أكثر من عمليات التعلم الأساسية".

ومن وجهة نظرنا كمؤلف أن المفهومين يمكن استخدامهما بنفس المعنى، إذ لافرق لدينا بين مفهوم العمليات النفسية الأساسية الوارد في تعريف الهيئة الاستشارية، ومفهوم عمليات التعلم الأساسية الوارد في تعريف الجامعة؛ لأن كلا المفهومين يشيران إلى المهارات أو العمليات الداخلية التي تمثل متطلبا سابقاً للتعلم.

ويرى المؤلف أيضا، بأنه رغم أن مفهوم قصور واضح أو دال في واحدة أو أكثر في عمليات التعلم الأساسية Significant Deficit in one or more of Basic Learning Processes، ومفهوم اضطراب في واحدة أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية A Disorder in one or more Basic Psychological Processes of. من المفاهيم الغامضة في كل التعريفات والمفاهيم الخاصة بصعوبات التعلم، إلا أن هناك تشابهًا بينهما يصل إلى حد التطابق، بل إلى الحد الذي يمكن اعتبارهما مفاهيم ذات دلالة واحدة.

لماذا؟

(١-١) أن كليهما من المتطلبات اللازمة للتعلم.

(١-٢) أن كليهما يعد من العمليات الداخلية التي تكمن خلف تعلم الطفل.

(١-٣) أن القصور في واحدة أو أكثر من هذه العمليات يؤدي إلى قصور أو ضعف أو صعوبة بالمعنى الخاص في تعلم الطفل للمهام الدراسية التي توكل إليه.

(١-٤) أن كلا من عمليات التعلم الأساسية، والعمليات النفسية الأساسية يمكن علاجهما.

(١-٥) أن كلا المفهومين تم تصديره بكلمة أساسية Basic، وهو ما يفيد معه تقييد مطلق عمليات التعلم، وكذلك تقييد مطلق العمليات النفسية الأساسية، أو بعنى آخر تخصيص عموم عمليات التعلم الأساسية، والعمليات النفسية؛ لأنه من المعروف في فقه الاستدلال والاشتقاق للأحكام والأدلة أن المطلق يبقى على إطلاقه ما لم يوجد ما يقيده، ويظل العام على عمومه مالم يوجد ما يخصصه، وهو ما يتوصل معه استصحابا لهذه القاعدة في الاستدلال إلى أن القصور ليس في كل عمليات التعلم، بل في عمليات التعلم الأساسية، وأن الاضطراب ليس في كل العمليات النفسية، بل في العمليات النفسية الأساسية، وهو الأمر الذي يثير بالتبعية العديد من التساؤلات ذات الأهمية، تلك التساؤلات التي تتمثل في:

أ-ما عمليات التعلم بعامة، وما عمليات التعلم الأساسية ؟

ب-ما العمليات النفسية بعامة، وما العمليات النفسية الأساسية ؟

ثم لماذا استخدم تعريف جامعة نورث ويسترن كلمة قصور عند ذكره لعبارة أو مفهوم عمليات التعلم الأساسية، بينما استخدم تعريف الهيئة الاستشارية كلمة اضطراب عن ذكره لعبارة أو مفهوم العمليات النفسية الأساسية؟

كل هذه التساؤلات في حاجة إلى استجلاء، وتوضيح على أساس علمي ودون تمحل، لأننا إذا ماعرفنا دلالة وماهية كل عبارة فسوف يجعلنا على دراية وعمق في فهم جانب كبير من أسباب صعوبات التعلم.

وفي معرض الإجابة على هذين التساؤلين المركزين، وما يلحق بهما يمكن أن نوجزه فيما يلي:

من المعروف أن الطفل كي يستطيع أن يتعلم مادة دراسية ما، أو يتعلم مهامًا أكاديمية فإن الطفل يلزمه مجموعة من العمليات التي يجب أن يقوم بها، وتستثار كفاءتها ودورها، وأن عمليات التعلم كمفهوم عام يتضمن ماهو أكبر من عمليات التعلم الأساسية.

وعمليات التعلم هذه تختلف نوعيا باختلاف المادة الدراسية التي يُراد للطفل تعلمها،؛ لأنه من البديهي أن تكون عمليات التعلم الأساسية اللازمة لتعلم مادة دراسية غالب تكوينها وبناؤها ذات محتوى رمزي مختلف عن عمليات التعلم اللازمة لتعلم مادة دراسية غالب تكوينها وبناؤها ذات محتوى لفظي، والأمر كذلك فيما يخص العمليات النفسية الأساسية، مثال بمثال، وحال بحال.

ولعل ما أشار إليه تعريف الجامعة ويعد جديراً بالنظر والاعتبار، هو التأكيد على أن ذوي صعوبات التعلم في حاجة إلى " فنيات وأساليب وإستراتيجيات خاصة في تعليمهم وعلاج مشكلاتهم"، وهو ما يجعل من فئة ذوي صعوبات التعلم فئة ذات طبيعة خاصة، ويجعلها أيضا في نفس الوقت من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لأن من محكات الحكم على أن الطفل من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة من عدمه ليس معاناته فقط من قصور أو إعاقة في المجالات التي حددتها قوانين ومعارف التربية الخاصة، بل احتياج الطفل إلى اساليب وإستراتيجيات خاصة لتعليمهم وعلاجهم.

٢- **أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون بصفة عامة تناقضا بين تحصيلهم الفعلي، وتحصيلهم المتوقع في واحدة أو أكثر من المجالات الخاصة باللغة المنطوقة أو المقروءة، أو المكتوبة ، أو الحساب، أو التوجه المكاني .**

٣- أن هذا التعريف استخدم مكون التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع كأحد محكات تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، ومحددا وقوع هذا التباعد في اللغة المنطوقة أو المقروءة ، أو المكتوبة ، أو الحساب، أو التوجه المكاني.

والملاحظ أن تعريف جامعة نورث ويسترن قد أورد مجالا جديدا وهو التوجه المكاني، ويتساءل المؤلف: ولما التوجه المكاني هو الذي أفردت له الجامعة ذكرا خاصا؟!

٤- أن تعريف جامعة نورث ويسترن لم يذكر الاضطراب في التفكير كأحد الأمثلة الخاصة بالصعوبات، والتي يظهر القصور فيها نتاجا للاضطراب في واحدة أو أكثر من عمليات التعلم الاساس التي ذكرها التعريف، وهو ما يعد من الفروق الواضحة بين تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية(١٩٦٨) المشار إليه آنفا وتعريف جامعة نورث ويسترن، والذي أزاد هذه الفروق بذكره ولأول مرة اضطرابات التوجه المكاني كأحد الأمثلة للصعوبات الخاصة في التعلم .

٥- تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة Committee of the Division of Children with Learning Disabilities Council for Exceptional of Children (CEC-DCLD)

: (١٩٧١)

لم تتوقف جهود الأفراد وجهود المؤسسات والهيئات الدولية المتخصصة في محاولة من كل منها أن يكون لها دلوها الخاص في مجال صعوبات التعلم ، وأن تضع إسهاما بغض النظر عن كون هذا الإسهام يتفق أو يختلف مع تعريفات الهيئات الأخرى .

ومن هنا نجد أنه في عام (١٩٧١) اجتمعت هيئتان دوليتان من الهيئات المهتمة بمجال صعوبات التعلم وهما : اللجنة الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة[1].

Committee of the Division of Children with Learning Disabilities /Council for Exceptional of Children (CEC-DCLD). ليصدرا تعريفا لصعوبات التعلم جاء فيه :

" إن مفهوم صعوبات التعلم مفهوم يشير إلى طفل عادي من ناحية القدرة العقلية العامة والعمليات الحسية Sensory processes والثبات الانفعالي، توجد لديه عيوب نوعية أو محددة Specific في الإدراك، أوالتكاملية Integrative، أو العمليات التعبيرية، والتي تعوق تعلمه بكفاءة، وأن مفهوم صعوبات التعلم يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي والذي يؤدي إلى إعاقة كفاءتهم في التعلم.

(١) الترجمة ليست لغوية بل اصطلاحية وطبقا للمنحى الإنساني درءا للوصف غير المناسب - اقتضى التنويه.

وبملاحظة هذا التعريف نجد:

١- أنه لم يستخدم مصطلح" صعوبات خاصة في التعلم" بل استخدم المفهوم العام "صعوبات التعلم"، ومن المعروف أن المصطلح أو المفهوم الأول أكثر تحديدا وخصوصية، بينما المفهوم الثاني يعد من المفاهيم العامة في المجال، والذي ذهب المؤلف الحالي إلى أنه مفهوم لا يقدم ولايؤخر، وقد التقى هذا القول مع العديد من العلماء.

٢- أن هذا التعرف بعد أن أثبت أن ذوي صعوبات التعلم لا يعانون من انخفاض في الذكاء؛ حيث نص صراحة في استهلاليته على أنهم عاديو الذكاء، تجده- أي التعريف- قد ثنى بالاستبعاد؛ بمعنى استهلالية التعريف تضمنت ما يسمى في المجال بمحك الاستبعاد؛ أي استبعاد أن تكون صعوبة التعلم ترجع إلى التخلف العقلي، أو إلى الإعاقة الحسية، أو الاضطراب الانفعالي؛ لأن المفهوم ذكر نقيضه إثباتا لا نفيا، ومن المعروف أن المعنى يستدل عليه بمرادفه، أو شبيهه، أو ضده، وهو ما يتفق مع كثير من تعريفات صعوبات التعلم. كما أن هذا التعريف يتفق مع التعريفات التي تقصر صعوبة التعلم على مرحلة الطفولة، أو على الأقل هذا التعريف يتفق مع تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية سابق الذكر، والذي تبنى الفكرة القائلة بإن صعوبات التعلم تقع في مرحلة الطفولة فقط!

٣- كما أن هذا المفهوم أو التعريف أورد بلغة القطع واليقين، وليس بلغة الاحتمال والشك والتخمين، أن مفهوم صعوبات التعلم يتضمن فئة الأطفال الذين يعانون من خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وهو ما يستدعي معه فحص المخ Brain بمناطقه المختلفة، والوقوف على تماثل النصفين الكرويين، وبحث السيادة والسيطرة المخية، وكذلك فحص الحبل الشوكي Spinal cord، ناهيك أيضا عن ضرورة تأمل وفحص النواقل العصبية، كالكولين ستريز، والدوبامين، والتسترون، وتكسيرها، والخلايا العصبية Neurons التي تشكل شبكة هائلة ومترامية الأطراف داخل جسم الإنسان.

٤- المتأمل أيضا بعين لو حتى متعجلة يجد أن هذا المفهوم قد جعل سبب الصعوبة، وعجز القدرة على التعلم هو وجود عيوب نوعية أو محددة Specific في الإدراك، أوالتكاملية Integrative، أو العمليات التعبيرية، هذا بالإضافة إلى وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وهو ما تم ذكره آنفا.

لكن أهم ما يؤخذ على هذا التعريف، وبالتحديد في العبارة السببية السابقة، أنه لم يوضح ما المقصود بمفهوم "التكاملية"، وهو ما جعل هذا التعريف يكتنفه الغموض في بعض جنباته .

إلا أن المؤلف الحالي إذا ما دار مع المقصود بالتكاملية يجد أنه بتفحص التعريف أو المفهوم يجد أنه أثبت في صدره أن الطفل ذا الصعوبة في التعلم عادي من ناحية التكامل الحسي، وبذا لم يبق معنى للتكاملية سوى أنه يشير إلى التناغم والاتساق والتفاعل الدينامي للعمليات الداخلية التي تكمن خلف تعلم مهارة أكاديمية أو مادة دراسية ما، ولمزيد من الإيضاح للمعنى، هب أن طفلا يعاني من صعوبة في القراءة، فإن العمليات الداخلية يجب أن تتكامل مع بعضها البعض في أداء الطفل لفعل القراءة، ومن هذه العمليات مثلا: التشفير الإملائي/ الكتابي، والتشفير الفونيمي، والتحليلي الصوتي، والتوليف الفونيمي، وتجهيز القرار المعجمي....إلخ. وقد يُقصد بها أيضًا أن القدرة على تكامل الحواس المختلفة مثل التكامل بين حاسة البصر، وحاسة السمع إذا ما تم استدخال المثير التعليمي بصرياً وسمعياً في آن واحد تكون ضعيفة عنها إذا ما تم استدخال المثير التعليمي بصرياً فقط أو سمعياً فقط، ويكون الأمر أكثر ضعفًا وقصورًا في جانب التكاملية إذا ما طُلب من الطفل تفعيل حاسة السمع وحاسة البصر وحاسة اللمس عند استدخال المثير التعليمي عنها إذا ما تم استخدام كل حاسة من الحواس السابقة بصورة منفردة.

٦- التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي The United State (USOED) Office of Education Definition (١٩٧٦) :

هذا المفهوم أو التعريف لا يمثل مفهوما أو تعريفا بالمعنى المتعارف عليه لخصائص المفاهيم، لكن ما أورده مكتب التربية الأمريكي هنا إنما جاء كمحاولة من المكتب وهيئته

الاستشارية لتدارك العديد من الانتقادات التي وجهت لتعريفها الصادر سنة (١٩٦٨)، وبخاصة تلك الانتقادات التي عمدت إلى القول بإن تعريف الهيئة جاء نظريا، ولم يتضمن محكا إجرائيا للجدارة؛ أي محكا يمكن بواسطته الحكم على أن الطفل جدير بوصف الصعوبة، ويقع ضمن فئات ذوي صعوبات التعلم من عدمه.

لقد كانت مثل هذه الانتقادات، وكثرة التدافع بين الباحثين والمؤسسات لاستجلاء أمر هذه الفئة العجيبة، من أهم دوافع مسارعة الهيئة لجبر خلل التعريف، بل والسير تماهيًا مع جيوش المتدافعين من الباحثين والمؤسسات، لدرجة أنك تجد أن مشكلة هذه الفئة من الأطفال نوقشت في مجلس الشيوخ الأمريكي، واعتبر المجلس أن عدم الاهتمام بهذه الفئة وحل مشكلاتها خطر يهدد الأمن القومي والاقتصاد الأمريكي، بل ويهدد المستقبل العلمي للولايات المتحدة الأمريكية .

ومن هنا نجد أن مكتب التربية الأمريكي يصدر تعريفا إجرائيا ومحددا لمفهوم صعوبات التعلم محاولا فيه وضع صورة عملية وإجرائية لحساب التباعد .

ففي سنة (١٩٧٦) أصدر مكتب التربية الأمريكي تعريفا لصعوبات التعلم (The United State Office of Education Definition USOED) نص فيه على:

" إن مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم هو مفهوم يشير إلى تباعد دال إحصائي بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات : التعبير الشفهي، أو التعبير الكتابي، أو الفهم الاستماعي، أو الفهم القرائي، أو المهارات الأساسية للقراءة، أو إجراء العمليات الحسابية، أو الاستدلال الحسابي أو التهجي، ويتحقق شرط التباعد الدال وذلك عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات ٥٠٪ أو أقل من تحصيله المتوقع ، وذلك إذا ما أخذ في الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل".

وبالنظر إلى هذا التعريف نجد المكونات الإجرائية التالية:

١- أن محك الجدارة للتدليل على الصعوبة وتواجدها هو التباعد بين التحصيل الفعلي والمتوقع.

٢- قيمة التباعد هنا، والذي معه يتحقق وقوع الصعوبة، وإلحاق الطفل بفئة ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم هو أن يكون ذكاؤه متوسطا أو فوق المتوسط، ويحصل على نسبة أقل من ٥٠٪ عن تحصيله المتوقع في:

(٢-١) التعبير الشفهي . (٢-٢) التعبير الكتابي .

(٢-٣) الفهم الاستماعي. (٢-٤) الفهم القرائي .

(٢-٥) المهارات الأساسية للقراءة. (٢-٦) إجراء العمليات الحسابية .

(٢-٧) الاستدلال الحسابي. (٢-٨) التهجي.

ويرى المؤلف أن محك الجدارة، أو محك التباعد المذكور هنا هو من أفضل المحكات في هذا الإطار وذلك لسهولة تطبيقه، فالأمر لا يكلف سوى أن يكون ذكاء الطفل يقع في مدى الذكاء المتوسط- فوق المتوسط، اي ذكاؤه متوسطا فأكثر، وتحصيله في المجالات السابقة أقل من ٥٠٪ من المتوسط المرتقب لاختبار التحصيلين، ومثل هذا المحك يجعلنا في منأى عن الانتقادات التي عادة ما توجه إلى استخدام معادلات التباعد، وهي مبسوطة-الانتقادات- في كتابنا " تشخيص صعوبات التعلم" ٢٠١٠.

بقيت إشكالية تضمنها هذا المفهوم عند تقديرنا لمحك الجدارة، مشكلة تتحدد في كيفية تقدير ما نص عليه المفهوم أو التعريف من أنه من الضروري أن يؤخذ في الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل.فهل يقصد التعريف بعبارة "أن يؤخذ في الاعتبار العمر الزمني" تغير كمية التباعد بين الذكاء والتحصيل في واحدة من المهارات الثماني السابقة طرديا مع الزيادة في العمر؛ بمعنى أنه كلما زاد العمر الزمني زادت نسبة الانخفاض في التحصيل لدى الطفل عن ٥٠٪؟ ثم ما العمر الزمني الذي يمكن أن نأخذ فيه بنسبة الـ٥٠٪، والعمر الذي يجب أن نزيد فيه هذه النسبة؟ وما كم هذه الزيادة؟

إنها أسئلة في حاجة إلى إجابة.

ولمَ لم يستطع المؤلف الحالي الإجابة عنها فإنه يحيلها إلى باحث أريب دءوب ليجيب عنها!

لكن مؤقتا يمكن اعتبار نسبة الـ٥٠٪ في أي من المجالات الثمانية السابقة محكا للجدارة في كل الأعمار إلى أن يأتي إلينا من يجيب عما تقدم.

لكن من أهم ما يمكن أن يؤخذ على هذا التعريف هو اعتبار التهجي مجالا مستقلا عن مجال المهارات الأساسية في القراءة؛ لأننا نعتبر أن التهجي أحد المهارات التي تتضمنها القراءة، وهذا أمر معروف بالضرورة، وبديهية لا حاجة إلى إثباتها.

أما إدخال الخبرات التعليمية المختلفة محلا للاعتبار، أمر يستدعي معه البحث عن آليات، وفنيات، ووسائل، ومحكات لجعل مكون الخبرات التعليمية مكونا يمكن تقديره بصورة علمية.

٧-تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية A National Advisory Committee Of Handicapped children (NACHC) (١٩٧٧):

واستكمالا لنشاط مكتب التربية الأمريكي في الاهتمام بمجال صعوبات التعلم، ومراعاة للعديد من الانتقادات التي مازال العلماء والمؤسسات الدولية العاملة والمهتمة بالمجال توسم بها تعريف الهيئة، وبخاصة ما يتعلق منها بتصدير تعريف أو مفهوم صعوبات خاصة في التعلم الصادر سنة(١٩٦٨) بالقانون ٩١/ ٢٣٠ على المستوى الفيدرالي بكلمة أطفال.

استكمالا لدورها ومراعاة للعديد من الانتقادات قامت الهيئة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (NACHC) التابعة للمكتب بإصدار مفهوم للصعوبات الخاصة في التعلم، في (٢٩) نوفمبر، مرسوما بالقانون (٩٤- ١٤٢) لسنة (١٩٧٧) نصت فيه على :

"إن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يشير إلى أفرادIndividuals يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وأن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع ،أو التفكير، أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية، ويتضمن هذا التعريف أو المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية ، التلف المخي (B.I)، خلل مخي بسيط في وظائف المخ .(M. B. D) العجز في القراءة (الديسلكسيا)، والأفيزيا النمائية، ولا يتضمن هذا المفهوم حالات الأطفال ذوي مشكلات التعلم التي ترجع إلى

الإعاقات السمعية والبصرية والبدنية أو التخلف العقلي، أو الأطفال ذوي عيوب بيئية أو ثقافية أو اقتصادية ".

ومنعا للتكرار عاودت الهيئة الاستشارية للأطفال معاقين، والتابعة لمكتب التربية الأمريكي إلى إصدار نفس هذا التعريف في قوانين لاحقة دون تغيير أو تعديل، فذات المفهوم صدر كجزء من القانون العام رقم ١٠١/ ٤٧٦ لسنة ١٩٩٠، والقانون ١٠٥/ ١٧ سنة(١٩٩٧)، والقانون ١٨/٤٤٨ لسنة (٢٠٠٤) ممهورا بصك السلطة – بعد تقديمه من مكتب التربية الأمريكي إلى الكونجرس الأمريكي، ليعتد به رسميا كتعريف رسمي للأفراد ذوي صعوبات التعلم، وليصدر تحت مسمى الأفراد ذوي صعوبات تربوية Individuals with Learning Disabilities Act (ILDE)، ولتذهب الهيئة في تعريف صعوبات التعلم إلى:

"يشير مصطلح صعوبات خاصة في التعلم إلى أفراد يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تتبدى أو تظهر من خلال نقص القدرة على الاستماع، التفكير، التحدث، القراءة، الكتابة، التهجي أو إجراء العمليات الحسابية ، ويتضمن مصطلح صعوبات خاصة في التعلم حالات : الصعوبات الإدراكية، التلف المخي، خلل بسيط في وظائف المخ، الديسلكسيا ، الحبسة (الأفيزيا) النمائية، وأن مصطلح صعوبات خاصة في التعلم لا يتضمن مشكلات التعلم والتي ترجع مشكلاتهم إلى الصعوبات Disabilities أو الإعاقات الخاصة بالسمع، الإبصار أو البدنية، كما لا يتضمن هذا المصطلح حالات المعاقين عقليا أو المضطربين انفعاليا أو الذين يعانون من قصور Disadvantage في النواحي البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية".

والمتأمل لهذا التعريف يجد أنه يغلب عليه الطابع النظري في النظر إلى الصعوبات الخاصة في التعلم، ويبتعد عن أي جانب إجرائي يمكن في ضوئه انتقاء وفرز ذوي صعوبات التعلم، حيث لم يتضمن التعريف أي محك عملي لتقدير ما يثار في هذا المجال كمحك التباعد الخارجي مثلا، وإن كان أغلب ظن المؤلف أن الهيئة اكتفت بما ذكرته سنة (١٩٧٦) حول كيفية تقدير التباعد، وكما علقنا على ذلك آنفا.

وبرغم ظننا الغالب هذا، تجد أن هذا التعريف والمعاود إنتاجه من الهيئة لم يسلم من وصمه بالنظرية؛ لعدم تضمنه لمحك إجرائي لتقدير التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي، وهو ما يجعلنا في حاجة إلى تعريف إجرائي يكون أكثر فائدة من الناحية العملية في النظر من زاوية انتقاء ذوي صعوبات التعلم، وبخاصة إذا علمنا أن هناك من التعريفات السابقة على هذا التعريف والتي صدرت في مرحلة مبكرة وتجدها تتحدث عن خاصية التباعد الخارجي، على سبيل المثال تعريف باتمان (١٩٦٥)، فضلاً عن أن تعريف الهيئة لم يذكر صراحة التباعد محل التباعد الداخلي، وهو محك يفيد عدم اتساق وتجانس الوظائف المعرفية لدى هؤلاء الأفراد؛ حيث يظهر هؤلاء الأفراد من ناحية الأداء الوظيفي المعرفي ارتفاعا في بعض الوظائف وانخفاضا في بعضها الآخر دون مبرر لذلك.

ومن هنا ذهب العديد من العلماء، وبعد إجراء العديد من البحوث إلى تقدير التباعد الداخلي للوظائف المعرفية من خلال تحليل الأداء على الاختبارات الفرعية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل؛ حيث تجد أن أداءهم يتسم بالارتفاع في بعض الاختبارات الفرعية، بينما ينخفض في بعض الاختبارات الفرعية الأخرى، وشاع هذا الأسلوب العلمي في تقدير التباعد الداخلي وذلك من خلال رسم البروفيل النفسي[١] للأداء على هذا الاختبار في التفريق بين التلاميذ ذوي المستوى المتوسط تحصيليًا والمنخفضين في التحصيل وأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم.

على أية حال، فإن هذا القانون الأخير الصادر سنة ١٩٩٧ - والقوانين اللاحقة عليه - قد نص على حق الأفراد ذوي صعوبات التعلم في الحصول على خدمات ورعاية مناسبة، وحقهم في التعليم، كما تضمن تفسيرا لما يعنيه مصطلح " عمليات نفسية أساسية" حيث ذهبت المذكرة التفسيرية تشير إلى ما يلي:

"إن هذه العمليات تشير إلى القدرات المعرفية الداخلية والتي من بينها الذاكرة البصرية والسمعية، والإدراك البصري والسمعي، والتكامل بين المدخلات الحسية Intercessory Integration، والتي منها على سبيل المثال: التكامل الحسي بين المدخلات

---

(١) للمزيد عن هذا البروفيل النفسي تفصيليا، راجع كتابنا: تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات (٢٠١٠). القاهرة، دار عالم الكتب.

البصرية – السمعية، والقدرة على ربط الحرف بمكافئه الصوتي المناسب، والانتباه، والمهارات الحركية، والربط المتناسق بينها".

وحسنا ما أتت به المذكرة التفسيرية عندما وضحت ما المقصود بمفهوم العمليات النفسية الأساسية بالوصف السابق ذكره، وإن كان المؤلف يرى بأن ما أتت به الهيئة توضحيا للمراد بالعمليات النفسية الأساسية لا يغطي كل المقصود منها؛ حيث يرى المؤلف بأن العمليات النفسية الأساسية، هي العمليات الداخلية التي لا غنى عنها في أداء المهام الأكاديمية، والمواد الدراسية الأساسية، وأن هذه العمليات النفسية الأساسية تختلف بإختلاف طبيعة المهمة الأكاديمية، والمادة الدراسية من ناحية البناء والتكوين المعرفي، فالعمليات النفسية الأساسية اللازمة للأداء بكفاءة في المهام الأكاديمية والمواد الدراسية ذات المحتوى اللفظي، تختلف عن العمليات النفسية الأساسية اللازمة للأداء بكفاءة في المواد التي يغلب على طبيعة بنائها وتكوينها المعرفي التجريد والرمزية.

وبمعنى آخر، العمليات النفسية الأساسية للقراءة، تختلف عن العمليات النفسية الأساسية للحساب والرياضيات، هذا برغم وجود جذر مشترك من العمليات بين المادتين الدراسيتين المذكورتين آنفا. وأمثلة هذا وتفصيله تجده مبسوطا في كتابنا "صعوبات التعلم النمائية" الصادر سنة (٢٠١٣). وأن امتناعنا هنا عن تفصيل، إنما يتأتى من خوف التكرار في مؤلفاتنا العلمية.

ومن نافلة القول، إن مفهوم الهيئة الاستشارية بكل إصداراته منذ سنة (١٩٧٧)، وما تلاه، ظل محافظا على مكوناته الرئيسة دون تغيير أو تعديل، وإن كنا نرى أن تعريفات ومفاهيم الهيئة أسهبت أكثر في آخر سطرين من المفهوم في مكونات الاستبعاد، وهي المحكات التي سيأتي ذكرها، والتعليق عليها فيما بعد، وذكر مانجم من مشكلات عند انتقاء وفرز ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم نتيجة الإسهاب في ذكر مكونات الاستبعاد.

وتعليقا على مفهوم صعوبات التعلم الذي أصدرته الهيئة سنة (١٩٧٧) بالقانون المشار إليه، والقوانين المعدلة، والوارد ذكر بعض منها بعاليه، نجد ما يلي:

١- استبقى تعريف الهيئة على مفهوم صعوبات خاصة في التعلم الوارد في تعريفها سنة(١٩٦٨)، والتأكيد على استخدامه بديلا عن مفهوم صعوبات التعلم، واستصحاب هذا المفهوم حتى وقتنا الحاضر.

وإضافة كلمة أو مفهوم " خاصة Specific" بالوصف السابق يفيد:

(أ) إن الذي يعاني من صعوبات التعلم في مادة دراسية قد لا يعاني من صعوبات تعلم في مادة أو مواد دراسية أخرى.

(ب) ليس بالضرورة أن يكون الفرد الذي يعاني من صعوبة في تعلم مادة دراسية منخفض تحصيليا في هذه المادة، إذا ما تم التعويل على المتوسط التحصيلي، والذي ليس له اعتبار في تقدير محك الجدارة في مجال صعوبات التعلم، بل المعتبر هو أن يكون الفرد محكا لذاته وليس المتوسط التحصيلي الذي أربك المجال طولا وعرضا وبخاصة عند انتقاء وفرز ذوي صعوبات التعلم.

(جـ) ليس بالضرورة أن يكون الفرد المنخفض تحصيليا هو فرد ذو صعوبة في التعلم؛ لأن انخفاض التحصيل قد يكون لأسباب خارجية بينها أسباب صعوبة التعلم داخلية.

٢- إن تعريف الهيئة تضمن مصطلح أو كلمة" اضطراب"، وهو مصطلح يفاد منه أن الفرد ذا الصعوبة في التعلم يعاني من إحدى حالتين فيما يخص العمليات الداخلية التي تكمن خلف الأداء بكفاءة في المهام الأكاديمية، أولهما أن الفرد يعاني من خلل في وظائف هذه العمليات، وثانيهما أنه قد يعاني من تأخر في مستوى نمو هذه العمليات مقارنة ببنده العادي، وقرينه الذي يكافئه- في غالب الأحوال- في كل متغيرات الشخصية، وبخاصة العمر الزمني والذكاء. وأن هذا المصطلح يتضمن في ذات الوقت حالات:

الصعوبات الإدراكية Perceptual disabilities تلف خلايا المخ، خلل بسيط في وظائف المخ، الديسلكسيا، والحبسة النهائية.

٣- إن الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية أدى إلى نقص القدرة في واحد أو أكثر من المجالات السبعة التالية - إن جاز لنا المقام استخدام كلمة مجالات- هي:

أ- الاستماع.
ب- التفكير.
جـ- التحدث.
د-القراءة.
هـ-الكتابة.
و- التهجي.
ز-إجراء العمليات الحسابية.

٤- أن مصطلح "الاضطرابات لا يتضمن Disorders not included"، مصطلح يشير إلى أن صعوبات التعلم لا تتضمن الأفراد ذوي مشكلات التعلم، وهم الأفراد الذين ترجع مشكلاتهم في التعلم إلى الإعاقات البصرية، أو السمعية، أو البدنية.كما أن صعوبات التعلم لا ترجع للإعاقة العقلية، أو للاضطرابات الانفعالية، أو للعيوب ونواحي القصور الثقافية أو الاقتصادية.

٥- إن هذا التعريف ظل على عهده منذ صدور أول تعريف من الهيئة سنة (١٩٦٨) وحتى الآن مستبقيا على فصل التهجي عن القراءة كأحد المجالات التي يظهر فيها تأثير الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية. وهذا الفصل لا يوافق عليه المؤلف الحالي، لأن التهجي أحد أهم المهارات الأساسية في القراءة، وهذا أمر بديهي ليس في حاجة إلى إطناب أو توضيح، لأن البديهيات إبتداؤها كانتهائها، وإذا عادت عادت ذاتها، وليست في حاجة إلى دليل إثبات أو نفي.

٦- أن تعريف الهيئة أورد في صدره أن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم يتضمن صعوبة القراءة كنتاج للاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، وتتضمن أيضا في ذيله أن هذا المفهوم يتضمن" الديسلكسيا"، وهو ما يثير معه تساؤل:

هل صعوبات القراءة هي الديسلكسيا أم تختلف عنها؟

والدوران في فلك هذا السؤال يشيط عقل المتأني التائق، فلو كانت القراءة هي الديسلكسيا، فما الداعي للإطناب، وإن كانت القراءة ليست هي الديسلكسيا، كما ذكر

أحد المؤلفين الأجانب، ولكن بقراءة مقاله لم أجد فرقا تمسكه في يدك ككائن محسوس تتوكأ عليه، فيصبح إيرادها في ذيل التعريف مقبول منهجيًا وعلميًا.

لكن كيف لا تكون القراءة هي الديسلكسيا، وفي تحليل لنا أوردناه في كتابنا "الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية" توصلنا إلى أن الديسلكسيا هي ذاتها صعوبة القراءة، وأنها تتضمن ثلاثة عشر نوعا أو يزيد، وما يؤيد ذلك هو أن أحد المؤلفين الأجانب أشار أيضا بأن صعوبة القراءة هي الديسلكسيا.

وعندي أن صعوبة القراءة هي الديسلكسيا حتى لحظة تأليف هذا الكتاب، وعندما يستبين لنا فرق فلسوف نفرده طولا وعرضا في مؤلفنا القادم، إن كان في العمر بقية ﴿ وَلَا تَقُولَنَّ لِشَاْىۡءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَٰلِكَ غَدًا ﴿٢٣﴾ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُۚ وَٱذۡكُر رَّبَّكَ إِذَا نَسِيتَ وَقُلۡ عَسَىٰٓ أَن يَهۡدِيَنِ رَبِّي لِأَقۡرَبَ مِنۡ هَٰذَا رَشَدٗا ﴿٢٤﴾ ﴾ [الكهف].

٧- أن هذا المفهوم قد جعل خصوصية للأفراد ذوي صعوبات خاصة في التعلم، وأكد على أن سبب الصعوبة داخلي، وليس خارجيًا، وذلك عندما استبعد أن تكون الصعوبة راجعة إلى الاعاقات الحسية أو البدنية، ومستبعدا حالات المعاقين عقليا أو المضطربين انفعاليا، أو الذين يعانون من قصورDisadvantage في النواحي البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية من أن تكون ضمن فئة ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم، وهو ما يؤكد في ذات الوقت على الكيان والشخصية المستقلة والمتفردة لمجال الصعوبات الخاصة في التعلم عما عداه من مجالات أخرى تزاحمه شبها أو تخالطه إرباكا كمجال التأخر الدراسي على سبيل المثال لا الحصر.

٨- طبقا لهذا التعريف فإنه يمكن تحديد الطفل الذي توجد لديه صعوبة خاصة في التعلم طبقا للمحكات الآتية :

(٨-١) أن يكون مستوى تحصيل الفرد، سواء كان طفلا أو طالبا في الجامعة أو حتى ما بعد المرحلة الجامعية،[1] غير متناسب Commensurate لعمره

---

(١) توجد دراسات عديدة أجريت على طلاب الجامعة في المجالات السبعة المتضمنة في هذا التعريف، ولم يشأ المؤلف أن يذكرها؛ وذلك لأن موضوع الكتاب لا يتضمنها ولايتحملها، وقد أوردنا هذا التنويه وذلك لكثرة تساؤلات الباحثين، وأعضاء هيئة التدريس حول إمكانية وقوع الصعوبة في المجالات السبعة التي حددها التعريف، وسوف نكتب في مؤلفنا القادم- إن كان في العمر بقية- عن صعوبات التعلم في المجالات السبعة لدى طلاب الجامعة- اقتضى التنويه.

الزمني، ومستوى قدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من المجالات السبعة التي حددها التعريف؛ أي أن يظهر الفرد تباعدًا شديدًا بين تحصيله الفعلي وتحصيله المتوقع ، بحيث يقل تحصيله الفعلي عن تحصيله المتوقع بما مقداره سنة دراسية أو أكثر، وذلك بحسب العمر الزمني.

(٨-٢) ألا يكون هذا التباعد ناتجا عن الإعاقات البصرية، أوالسمعية، أو البدنية أو التخلف العقلي، أو الاضطرابات الانفعالية، أو للعيوب الخاصة بالنواحي البيئية، الثقافية، والاقتصادية.

٩- تجدر الإشارة إلى أن هذا التعريف لم يتطرق إلى ذكر أن الجهاز العصبي المركزي كسبب من أسباب الصعوبة في التعلم دفعة واحدة أو نص مجمع، ولكن ذكر مكوناته ضمن تكوينه، إذ ذكر بأن هذا المفهوم يتضمن ذوي خلل مخي بسيط في وظائف المخ، كما ذكر أيضا بأن هذا المفهوم يتضمن ذوي الإصابات الدماغية، ومن المعروف أن المخ واحد من أهم مكونات الجهاز العصبي المركزي، باعتبار أن الجهاز العصبي المركزي يتكون من مكونين رئيسين، وهما المخ Brain، والحبل الشوكي Spinal Cord.

١٠- من الجدير بالذكر أن من مباهج هذا التعريف أنه لم يقصر حالات الصعوبة على مرحلة الطفولة في متن التعريف وصلبه كما كان في تعريف الهيئة سنة (١٩٦٨). إلا أن المذكرة التفسيرية الملحقة بالتعريف، والتي تم إرسالها رفق القانون السابق والصادر به التعريف سنة (١٩٧٧)، قد أطنبت وأزادت في ذكر كلمة أطفال برغم أن متن التعريف لم يتضمنها، وبرغم نصه صراحة على كلمة أفراد، والتي تفيد الأخيرة بأن الصعوبات تقع في جميع المراحل العمرية، الأمر الذي أربك من وجهة نظرنا الكثير من الباحثين والمتخصصين العجولين.

بقيت قضية في غاية الأهمية حول تضمن تعريف الهيئة الاستشارية في كافة القوانين الصادرة بعد سنة (١٩٦٨) لعبارة "اضطراب في العمليات النفسية الأساسية"، وإصرار

الهيئة الاستشارية على تصدير تعريفها بهذه العبارة، هذه القضية هي، أي أسلوب من الأساليب، وفنية من الفنيات يمكن استخدامها عن علاج صعوبات التعلم.

نعم لقد أثارت هذه العبارة الكثير من الغموض في شأن إستراتيجيات وفنيات علاج ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم، وهو ما أدى معه بالتبعية إلى انقسام علماء الصعوبة إلى فريقين، فريق يرى أن مفهوم العمليات النفسية يحتم على المتخصصين أن يركزوا في علاجهم لصعوبات التعلم على التدخل المباشر الموجه للقصور في القراءة، أو الكتابة، أو التحدث....إلخ؛ أي يجب أن يعالج القصور الظاهر في السلوك، وكأنهم هنا يركزون على الأعراض الظاهرة ويتناولونها بالعلاج دون الخوض في العمليات والإستراتيجيات التي تكمن خلف القصور الظاهر في القراءة أو الكتابة أو التحدث...إلخ. وفريق آخر يرى أن هذه العبارة تحتم على خبير الصعوبة أن يركز على العمليات والإستراتيجيات الداخلية والخاصة بالتجهيز لدى الأفراد ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم عند التشخيص والعلاج.

ويذهب أنصار الفريق الأول إلى وسم وجهة نظر الفريق الثاني بالعديد من الملاحظات، التي قد تصل حد الانتقادات، حيث يرون أن العلاج على وجه الخصوص يجب أن يركز على السلوك الظاهر والموسوم بالقصور أو الضعف، أو إن شئت فقل: علاج العرض الظاهر دون الغوص والبحث والاستقصاء لما هو كائن داخل الفرد من قصور، وعلتهم في ذلك أن السلوك الظاهر الموسوم بالصعوبة لا يمكن الاختلاف حوله، فضلا عن أن البحث في الأسباب والعمليات والإستراتيجيات الداخلية من الأمور التي يختلف عليها العلماء في الاستقصاء والبحث داخل الفرد، هذا فضلا عن هذا الأسلوب إذا كان مفيدا لدى الكبار فإنه يواجه بالعديد من الصعوبات والمشكلات إذا كان الأمر يتعلق بالطفل؛ لأن الطفل لايجيد التعبير عن نفسه لاستقصاء ما حدث بداخله، كما أنه لايمكن أن يكون الطفل في ذات الوقت فاحصا ومفحوصا، ويزداد الأمر تعقيدا إن كان الطفل يعاني من مشكلة نفسية وانفعالية يضطرب معها جهاز النطق والكلام، ناهيك عن أن هناك العديد من التعقيدات البالغة في الصعوبة لو أن الأمر يتعلق ببحث الأسباب العضوية، أو إن شئت قل الأسباب الطبية، ولا سيما ما يرتبط منها بالجهاز العصبي المركزي، إذ يفيد الاستقصاء البحثي في هذا الجانب أن هناك بعض حالات الصعوبة تم البحث عن أسباب عضوية لديها فلم يجد بعض الباحثين أية

أعطاب، أو تلف عضوي، بينما وجد مثل ذلك في حالات صعوبة أخرى، وهو الأمر الذي أثار قضية التشخيص والعلاج المتكامل؛ أي التشخيص والعلاج الذي يقوم على التكامل بين مناحي وتوجهات مختلفة كي تتم عملية التشخيص والعلاج بصورة ناجعة، كأن يتم التكامل بين المنحى العضوي-الطبي، والمنحى النفسي- المعرفي، والمنحى السلوكي، والمنحى الإكلينيكي وهو الاتجاه الذي يؤديه المؤلف الحالي، هذا برغم أن التكامل بين هذه التوجهات والمناحي السابق ذكرها يتعذر تنفيذه وذلك لانفصال المدارس والتوجهات العلمية في الدول المتخلفة عن بعضها البعض، كما أن من سمة الدول المتخلفة أنها تجيد " انا" ولاتجيد" نحن"، ولعل هذا يفسر لماذا دائما في دولنا نفشل في الأعمال والرياضات الجماعية وقد نحقق بعض المكاسب في الأعمال والرياضات الفردية.

١١- أن التعريف أيضا يتضمن بعض المصطلحات التي أدت إلى كثير من الخلط مثل: الصعوبات الادراكية، التلف المخي، خلل بسيط في وظائف المخ، الديسلكسيا، الحبسة (الأفيزيا) النمائية.

وفي معرض الملاحظات على تعريف الهيئة(١٩٧٧) يشير هاميل(١٩٩٠) أيضا إلى جانب آخر من الانتقادات قائلا : " برغم أن تعريف الهيئة (١٩٧٧) قد وضع أساسا بهدف الوصول إلى صورة أكثر إجرائية لصعوبة التعلم، وبحيث يتضمن محكات إجرائية للتعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم، إلا أن هذا التعريف لم يستطع التوصل إلى محك إجرائي فيما يخص الحديث عن كيفية إجرأة الفقرات الخاصة بخلل في الجهاز العصبي المركزي ، وكذلك اضطراب في العمليات النفسية الأساسية، كما أنه لم يوضح كيف يمكن التعامل الفعلي لجعل هذه العبارة في صورة يمكن قياسها.

إلا أن هذا الانتقاد لم يدم طويلا، أو بالأحرى يبدو أن هاميل لم يكن متابعا جيدا للمتابعة المتلاحقة والمستمرة لما يصدر عن الهيئة؛ إذ أصدرت الهيئة الاستشارية والوطنية للأطفال المعاقين معادلة لتقدير التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع نصها:

Sever Discrepancy = CA(IQ/300- 0.17)-2.5

حيث :

CA تشير إلى العمر الزمني. IQ تشير إلى نسبة الذكاء.

إلا أن هذه المعادلة لا يفهم منها، ولا من التعليقات المكتوبة عليها في المراجع المعتمدة، لماذا هذه الثوابت بهذه القيمة بالتحديد، ولا كيف تم اشتقاقها، ولا الافتراضات التي قامت عليها، وكيف تمت عملية الاشتقاق الرياضي لها، وهو الأمر الذي يجعلنا نحيل هذا الأمر للباحث المتبحر الأريب للإجابة على التساؤلات السابقة.

كما أن الترجمة الحرفية النصية نجدها تتضمن ألفاظا إرباكية، كتضمنه في شقها الأيسر " التباعد الشديد".

والسؤال لماذا الشديد قرين التباعد؟

ومن الجدير بالذكر أيضا أن هذه المعادلة تقوم على تقدير التباعد، اعتمادا على عدد قليل من متغيرات الفرد، فهي تتضمن العمر الزمني والعمر العقلي فقط، وهذه المتغيرات لا تعد كافية في هذا الإطار، كما أنها لم تتضمن متغير عدد السنوات التي قضاها الطفل في المدرسة.

٨- تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم National Joint Committee For Learning Disabilities (NJCLD) . (١٩٨١):

على مايبدو أن مشكلة صعوبات التعلم قد استشاطت عقول وصدور العديد من الباحثين والهيئات الدولية، إما بمحرج الإحساس الدفين الذي يؤرق الباحثين عادة، وإما بدافع من الدول، باعتبار أن التعليم مسالة حياة أو موت في الدول المتطورة-لا الدول المتحجرة!!، ومن هنا، وتحديداً في سنة (١٩٨١) اجتمعت ست هيئات متخصصة، وشكلت مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم .

وقد كانت هذه الهيئات تتمثل في:

١-الرابطة الأمريكية للكلام واللغة والسمع.

The American speech – Language – Hearing Association, (ASHA).

٢-رابطة الأطفال والكبار ذوي الصعوبة في التعلم .

The Association for Children & Adults with Learning Disability, (ACED)

٣-مجلس ذوي صعوبات التعلم .

The Council FOR Learning Disabilities, (CLD) .

٤-القسم الخاص باضطراب الاتصال لدى الأطفال .

The Division for children Communication Disorders (DCCED) .

٥-الرابطة الدولية للقراءة .

The International Reading Association, (IRA)

٦-مجتمع أورتون لعسر القراءة

The Orton Dyslexia society, (ODS).

وهي هيئات تتكون على الإجمال- في حينه- من (٢٥٥.٠٠٠) عضوا وباحثا متخصصا، وقد اجتمع أعضاء الهيئات السابقة مكونين مجلسا لرابطة صعوبات التعلم، وناقشوا تعريف الهيئة الاستشارية الصادر بالقانون (٩٤- ١٤٢) سنة ١٩٧٧.

وقد كانت أهم تلك الملاحظات- أو إن شئت فقل هذه الانتقادات- تتمثل في:

في البداية أثنى أعضاء الرابطة على تعريف الهيئة الاستشارية، إلا أنهم أعربوا صراحة عن العديد من الملاحظات التي تصل إلى حد الانتقادات، وبما جعل الرابطة في النهاية تبدي رفضها المقنه لتعريف الهيئة.

١- أن صعوبات التعلم تحدث في جميع المراحل العمرية وأن مفهومي الهيئة الاستشارية الصادرين بالقانون رقم (٩١-٢٣٠) في (١٩٦٨)، وبالقانون رقم (٩٤- ١٤٢) لسنة (١٩٧٧) يتضمن كلمة أطفال، وهو ما يقصر وجود صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة فقط .

ونحن نرى أنه على ما يبدو أن الرابطة نظرت للمذكرة التفسيرية فقط، أو عولت عليها أكثر مما عولت على التعريف ذاته، وذلك فيما يخص تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين الصادر بالقانون ٤٢/ ١٩٤ الصادر سنة(١٩٧٧)؛ لأن صدر التعريف الأخير تضمن كلمة الأفراد ولم يتضمن كلمة الأطفال، وبذا يكون أول انتقادات الرابطة لا يصادف صحيح الواقع.

٢- إن تضمن تعريف الهيئة لسنة (١٩٧٧) لعبارة " عمليات نفسية أساسية " قد أثار - للمرة الألف - الكثير من المناقشات، وذلك بما تتضمنه هذه العبارة من غموض.

ويرى المؤلف، أن معنى العبارة أصبح واضحا وبخاصة أننا قد أظهرنا معناها فيما ورد آنفًا في هذا الكتاب، كما أن هذا الانتقاد بالإضافة لما تقدم يشير إلى الطبيعة الداخلية للصعوبة، ومن ثم فإن الانتقاد الثاني للرابطة لا محل له من الاعتبار .

٣- إن تعريف الهيئة الاستشارية (١٩٧٧) يتضمن التهجي ضمن قائمة الاضطرابات الخاصة كأحد مجالات التحصيل الأكاديمي التي يجب أن ينظر إليها عند تعرف ذوي صعوبات التعلم، إذ يعد هذا المكون، من وجهة نظر الرابطة، متضمنا ضمن المجالات السبعة التي ذكرها التعريف وينظر إليها كمجالات للتحصيل، ومن ثم فإنه يجب حذفها من التعريف.

ونحن نرى صحة هذا الانتقاد شكلا وموضوعا، ويلتقي مع فكر المؤلف واستقصائه وتحليله، وما يؤكد ذلك أنه كان ضمن انتقادنا السابق لتعريف الهيئة، ومازال انتقادنا ساريا ما لم تعدله الهيئة.

٤- إن التعريف يتضمن بعض المصطلحات التي أدت إلى كثير من الخلط والغموض مثل الإعاقات الإدراكية، الإصابات الدماغية، خلل مخي بسيط، العجز في القراءة (الديسلكسيا)، والأفيزيا النمائية.

٥- إن تضمن تعريف الهيئة (١٩٧٧) لعبارة الاستبعاد Exclusion أسهم في عدم الفهم أيضا ، إذ لم يوضح التعريف ما إذا كانت صعوبة التعلم تحدث مشتركة أم لا تحدث مشتركة مع حالات الإعاقة الأخرى، وهل يمكن أيضا أن تحدث الصعوبة مشتركة مع حالات الإعاقات البيئية ، والثقافية ، والاقتصادية؟

وبرغم أن هذا الانتقاد له وجاهته إلا أن تعريف الهيئة كان جازما في هذا السياق؛ إذ نص صراحة بأن الصعوبة ليست نتاجا لـ حالات الإعاقة الحسية سواء كانت بصرية أو سمعية أو بدنية، كما أنها ليست نتاجا لحالات الإعاقات البيئية، أوالثقافية، أو الاقتصادية، أو حتى نتاجا للاضطرابات الانفعالية أو نقص الفرصة للتعلم، أو للحرمان الثقافي، وفي ذلك تحديد وقصر.

٦- رأت الرابطة أيضا أن من أهم ما يؤخذ على تعريف الهيئة (١٩٧٧)، وجود بعض الغموض فيما يخص التناقض بين المفهوم من الناحية النظرية وما يخص التعريف من الناحية الإجرائية؛ حيث رأت الرابطة أنه يجب التأكيد في تعريفها على :

أ- فكرة أن صعوبات التعلم تحدث في جميع المراحل العمرية .

ب- حذف عبارة " اضطراب في العمليات النفسية... " باعتبارها عبارة تثير جدلا كبيرا بين المتخصصين وكما تقدم شرحه .

جـ-وضع حدود فاصلة وواضحة بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم .

د-وضع إيضاح يشير إلى أن كلمة استبعاد لا تعني أن صعوبات التعلم لا تحدث مصحوبة بأنواع الإعاقات الأخرى .

وفيما يخص ما أبدته الرابطة الوطنية آنفا جلها ليس لها حق فيه، فعندما انتقدت الرابطة تعريف الهيئة لأنها قصرت الصعوبة على مرحلة الطفولة في تعريف(١٩٧٧) نجده انتقاد لا يصادف الواقع؛ إذ لا يتضمن التعريف ذلك، وإن كان انتقاد الرابطة صحيحا فيما يخص تعريف الهيئة سنة(١٩٦٨)، كما أن قول الرابطة بإن تعريف الهيئة لم ينص صراحة على أن الصعوبة تحدث مشتركة أم لا مع ظروف الإعاقة والقصور في المتغيرات البيئية فإن المؤلف ليعجب عجبا شديدا، لأن تعريف الهيئة نص صراحة في آخر ثلاثة أسطر من تعريفها لصعوبات التعلم على أن الصعوبة لا تحدث بسبب كل هذه الحالات. والأعجب أن الرابطة تنتقد تعريف الهيئة ذاهبة في هذا الانتقاد إلى أن تعريف الهيئة لم يفرق بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم برغم أن هذا التفريق ورد صراحة في تعريف الهيئة، وهذ أمر يبعث على التدبر والنظر والتعجب!!

وفي ضوء الاعتبارات المتقدمة وضعت الرابطة تعريفها التالي :

١٠ -تعريف مجلس الرابطة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨١)

The National Joint Committee Of Learning Disabilities (NJCLD).

" إن مصطلح صعوبات التعلم يعد مصطلحا عاما يشير إلى مجموعات غير متجانسة Heterogeneous من الاضطرابات، والتي تتضح في المشكلات الحادة في الاكتساب والاستخدام الخاص بمجالات الاستماع، الكلام ، الكتابة، (مهارات اللغة)، الاستدلال أو قدرات الحساب، وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي، وهي (اضطرابات) تحدث مدى الحياة، وتعتبر المشكلات الخاصة بتنظيم السلوك الذاتي والإدراك الاجتماعي Social perception من الأعراض المصاحبة لصعوبات

التعلم، ولكنها ليست صعوبة التعلم نفسها ، ورغم أن صعوبات التعلم قد تحدث متزامنة مع إعاقات أخرى مثل:

الإعاقات الحسية ، التخلف العقلي ، الاضطرابات الانفعالية الشديدة ، أو للظروف الثقافية أو للظروف غير المناسبة إلا أن صعوبة التعلم لا تكون نتيجة لهذه الظروف".

وبتحليل هذا التعريف يمكن ملاحظة:

١- إن صعوبات التعلم تقع في جميع المراحل العمرية.

٢-إن القول بأن مصطلح صعوبات التعلم مصطلحا عاما يعد من الأقوال المربكة.

٣- تضمن المفهوم أو التعريف لعبارة " مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات" يشير إلى أن ذوي الصعوبة لا تجمعهم خصائص واحدة حتى ولو اتحدوا في نوع الصعوبة وموطنها.

٤- إن المفهوم هذا لم يتضمن القراءة ضمن مواطن الصعوبة ومجالاتها، وهو أمر لا يمكن قبوله من وجهة نظر المؤلف؛ إذ صعوبات القراءة واحدة من أهم صعوبات التعلم التي تنتشر انتشارا يفوق كل مجالات ومواطن الصعوبات الأخرى، ويكفي للتدليل على ذلك، أن نسبة انتشار صعوبات القراءة تمثل ٨٠٪ مقارنة بنسبة انتشار الصعوبات الأخرى.

٥- أن هذا المفهوم أو التعريف قد رد الصعوبة إلى الجهاز العصبي المركزي دون مماحلة أو مماحكة، وبلفظ قاطع وصريح لم يقم على الاحتمال والشك، وهو الأمر الذي يستتبعه في كل الأحوال فحص مكونات الجهاز العصبي المركزي، والخلايا العصبية عند تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها، وذلك إعمالا لقاعدة الاستدلال الفقهي "تبنى الأدلة على القطع واليقين ولا تبنى على الشك والتخمين"؛ لأن الأدلة الاحتمالية يسقط بها الاستدلال، إعمالا للقاعدة الفقهية لدينا" كل دليل يتطرق إليه الاحتمال يسقط به الاستدلال"، إذ الأدلة تبنى على القطع واليقين ولا تبنى على الشك والتخمين، والعبارة الواردة في المفهوم أو التعريف موضع التحليل وردت قطعية ومثبتة، ولم ترد ظنية أو احتمالية.

٦- إنه حذف بالفعل الفقرة الخاصة بالعمليات النفسية الأساسية.

٧- إن هذا التعريف قصر مصاحبات الصعوبة على قصور تنظيم السلوك الذاتي، أو تنظيم السلوك ذاتيا، والإدراك الاجتماعي، وأورد صراحة أن هذه المصاحبات ليست الصعوبة ذاتها إنما أعراض لها تستصحبها الصعوبة، وهو ما يشير استدلالا إلى أن كل من يعاني من صعوبة في التعلم لابد أن يظهر نواحي قصور خاصة بقصور تنظيم السلوك ذاتيا، والإدراك الاجتماعي، وهو ما يثير أكثر من علامة استفهام وبخاصة إذا علمنا أن ذوي صعوبات التعلم فئة غير متجانسة الخصائص!

٨- رغم أن هذا التعريف أو المفهوم يلقى قبول الكثيرين، إلا أنه لم يحدد وسائل وطرق إجرائية يمكن بواستطها التعرف على الصعوبة وكذلك قياسها .

٩- إن أهم انتقاد يمكن أن يوجه إلى تعريف الرابطة (١٩٨١) هو ما يشير إليه روزينبرج حيث يرى أن تضمن تعريف الرابطة لعبارة:

"....ورغم أن صعوبات التعلم قد تحدث متزامنة مع إعاقات أخرى مثل :

الإعاقات الحسية، التخلف العقلي، الاضطرابات الانفعالية الشديدة ، أو للظروف الثقافية أو للظروف غير المناسبة إلا أن صعوبة التعلم لا تكون نتيجة لهذه الظروف"، هو أمر قد يكون مفهوما من الناحية النظرية ، ولكن كيف الحال على مستوى الممارسة الفعلية.

إلا أن روك وفيلسر وكيورش Rock , Fessler & church (١٩٩٧) ذهبوا يديرون هذه القضية على وجه آخر ، إذ ارتأى لهم أننا يجب أن نؤكد على أن حدوث صعوبة التعلم متلازمة مع الإعاقات الأخرى ، أمر يجب أخذه في الاعتبار، وأن فكرة الرابطة صحيحة، وعلتهم في ذلك إمكانية أن تحدث الصعوبة متلازمة- مثلا -مع الاضطراب الانفعالي الشديد في آن واحد، وأن ذلك سوف يؤدي إلى حدة مبالغ فيها نتيجة لهذا التلازم ، إذا ما قورن ذلك بنتائج تعويق التعلم واضطرابه إذا كانت نتيجة للصعوبة فحسب، أو للاضطراب الانفعالي فقط ، ومن ثم فإننا نوصي بوجوب الالتزام بإجراءات خاصة

ودقيقة في التشخيص وإعداد البرامج العلاجية لمثل هذه المشكلة التي تتسم بالتعقيد نتيجة لهذا التلازم .

ثم يردفون: إن حدوث صعوبة التعلم متزامنة في نفس الوقت مع الاضطراب الانفعالي أمر حاصل بالفعل لدى بعض فئات التلاميذ ، ولعل ما يؤكد ذلك هو :

أ-وجود دليل متعاظم إلى الحد الذي لا يمكن إنكاره من أن الصعوبة قد تحدث متلازمة مع حالات الإعاقة الأخرى .

ب-التفسيرات التي تضفي أحيانا على اعتبار الأطفال المضطربين انفعاليا أنهم أطفال ذوو صعوبات تعلم .

جـ-إن أدبيات مجال صعوبات التعلم، والتراكم المعرفي والعلمي الخاص بالمجال يؤكد على امكانية حدوث صعوبات التعلم ، واضطراب السلوك الانفعالي في نفس الوقت .

٩- تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم The Learning Disabilities Association of America Definition,(LDAAD) (١٩٨٦) :

وبعد مناقشات عديدة حول تعريف الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١) اعترضت الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم، وأيد هذا الاعتراض - على تعريف الرابطة - مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (ICLD)، ومن ثم قامت الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم بصياغة تعريف خاص بها ويعبر عن وجهة نظر أعضائها، جاء فيه:

" إن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم Specific Learning Disabilities يشير إلى حالة مزمنة Chronic ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبي المركزي والتي تؤثر في النمو، والتكامل، ونمو القدرات اللغوية أو غير اللغوية ، وأن الصعوبة الخاصة في التعلم توجد كحالة إعاقة متنوعة تختلف أو تتباين في درجة حدتها خلال الحياة ، وتظهر من خلال ممارسة المهنة ، والتطبع الاجتماعي والأنشطة الحياتية اليومية " .

ويرى المؤلف أن هذا التعريف قد أهمل حالات الاستبعاد للإعاقات الأخرى تمييزا لصعوبات التعلم عن غيرها، كما أنه فشل في إعطاء أمثلة واضحة ومحددة لأنواع

المشكلات التي تصنف كصعوبات تعلم مثل مشكلات القراءة، واللغة، والحساب، فضلا عن أن هذا التعريف لم يوضح ما هي مشكلات التعلم اللغوية وغير اللغوية ، وهل المشكلات غير اللغوية يراد بها المهارات الاجتماعية ؟ ولماذا لم ينص على ذلك صراحة إذا كانت المشكلات غير اللغوية يقصد بها المهارات الاجتماعية ؟

كما أن هذا التعريف لم يوضح العلاقة بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى ، كما لم يوضح التعريف ما إذا كانت صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع حالات الإعاقة الأخرى مثل التخلف العقلي ، أو العيوب البيئية ، أو الاضطراب الانفعالي .. وهكذا، أم لا، أم أن وجود هذه الحالات يلغي أية إمكانية لاعتبار الشخص ذا صعوبة في التعلم أم لا ؟ برغم أن هاميل (١٩٩٠-٧٩) يشير إلى أن الصورة المبدئية (الدرافت) (١٩٨٥) لتعريف الرابطة الأمريكية المشار إليه كما نشره أدلمان وتايلور Adelman & Taylor (١٩٨٦) كانت تشير في معرض تعريفها لصعوبات التعلم إلى أن صعوبات خاصة في التعلم تعد حالة مختلفة ومتفردة عن حالات الإعاقة الأخرى .

" Specific Learning Disabilities excites as a Distinct Handicapping Conditions " .

مع كون الفرد ذا ذكاء متوسط أو فوق المتوسط بكثير Superior، ويتمتع بالسلامة الحسية، وسلامة الأجهزة البدنية وأعضاء الحركة Motors system، والفرصة المناسبة للتعلم .

ويعلق هاميل (١٩٩٠) قائلا : إن ما نشره أدلمان وتيلور (١٩٨٦) وكما تقدم ذكره - يثير الشكوك حول جدوى هذا التعريف .

إلا من العبارات التي وردت في تعريف الجمعية الأمريكية وتثير إرباكية كبيرة هو نصها على أن الصعوبة " **حالة مزمنة Chronic**"، ولعل الإرباكية تتأتى من معنى "الإزمان"، وهو المفهوم الذي يضاف على الزمن ويتضمنه، وكون الإزمان مفهومًا زمنيًا فكم من الزمن لوعايش فيها الفرد الصعوبة يتحقق شرط الإزمان.

إن هذا المفهوم -مفهوم الإزمان- المتضمن في التعريف مفهوم إرباكي يتعين شطبه من التعريف، لأنه من المعروف بداهة أن الإسراع بتلقف صاحب الصعوبة بالرعاية والتعليم والتدخل أمر تحتمه القوانين، والأعراف الإنسانية، والتوجهات العلمية والبحثية وبخاصة ما يتعلق بضرورة التبكير بالتدخل التربوي والعلاجي.

ومن الجدير بالملاحظة أيضاً أن هذا التعريف أو المفهوم تضمن مفهوم التكامل أو التكاملية، وهو من المفاهيم التي تظهر لثاني مرة في تعريفات ومفاهيم صعوبات التعلم، وقد درنا معه مبنى ومعنى فيما تقدم، كما تضمن التعريف أيضا مكون" النمو"، وتم اعتباره ضمن المجالات التي يتضح فيها التأثير سلبيا لخلل الجهاز العصبي المركزي، وهو ما يعني في بعض معانيه أن ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم يعانون من تباعد في العمليات الداخلية التي تكمن خلف تعلمهم لمهارة أكاديمية، أو مجال أكاديمي ما. كما يمكن أن تفيد أيضا بأنه من الممكن أن يكون ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم يعانون من تباطؤ في النمو ولا سيما ما يتعلق بالعمليات الداخلية لدى الفرد، والتي تكمن خلف قدرتهم على التعلم، وهي فكرة تكاد تلتقي مع عبارة" اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية " الواردة في مفاهيم وتعريفات الهيئة الاستشارية الوطنية، والمشار إليها آنفا، كما تلتقي مع مفهوم " اضطراب في واحدة أو أكثر من عمليات التعلم"، الواردة في أحد التعريفات السابقة.

على أية حال، إننا لو اعتبرنا ما تقدم صحيحا فإن ذلك تأكيد على أهمية الأخذ في الاعتبار للتباعد الداخلي عند انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم، على الأقل ولو على المستوى النظري هنا، لأن هذا المحك على المستوى الإجرائي والعملي والبراجماتي في الدراسات والبحوث قد أثير حوله العديد من الانتقادات، ولاسيما فيما يخص انطباقه على كل ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي حذا ببعض الباحثين القول بعدم اعتباره محكا عند انتقاء ذوي صعوبات التعلم وفرزهم، ومنعا للإطناب فقد ناقشنا ذلك تفصيلا في كتابنا" تشخيص صعوبات التعلم-٢٠١٠".

ونهاية، يلتقي هذا التعريف أو المفهوم مع تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين في أنه عدل عن استخدام مفهوم" صعوبات التعلم" إلى مفهوم " صعوبات خاصة في التعلم"، وحسنا فعل للأسباب التي أوردناها في معرض التعليق على المفهوم الأخير عندما ظهر لأول مرة في تعريف الهيئة الاستشارية.

ومن الجدير بالملاحظة أن هذا التعريف لا يلتقي مع تعريف الهيئة والعديد من التعريفات السابق ذكرها في حالات الاستبعاد من الصعوبة، إلا أنه لا يلتقي أيضًا مع تعريف الهيئة في المجالات التي تظهر فيها الصعوبة، كما أنه فبينما يذكر تعريف الهيئة سبعة

مجالات، صمت تعريف الجمعية الأمريكية صمتا مطلقا عن ذكر أي مجال، وهو ما يعني من وجهة نظرنا أن الصعوبة تحدث في جميع المجالات إذ المسكوت عنه مباح ومتاح فقها.

١٠- تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم The Interagency Committee of Learning Disabilities (ICLD) (١٩٨٧) :

في البداية، ولمزيد من تكوين صورة ذهنية فإنه يود لنا الإشارة إلى أن الوكالة الدولية لصعوبات التعلم تتكون من (١٢) هيئة من الهيئات التي تكون قسم الصحة والخدمات الإنسانية وقسم التربية بالولايات المتحدة الأمريكية Department of Health services & The Department of Education، ومن ثم فإنه يتوقع معه عدد هائل من العلماء والباحثين.

على أية حال، دعنا ننصرف إلى النظر للمفهوم، ووجهة نظر الوكالة في تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم الصادر سنة (١٩٨٦).

وفي هذا الإطار يمكننا القول: برغم أن الوكالة الدولية لصعوبات التعلم كانت قد أيدت الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم فيما أوردته من انتقادات لتعريف الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم- وكما تقدم ذكره- إلا أن مجلس الوكالة عندما تأمل تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم لم يبد ارتياحا لما ورد بالتعريف، بل ذهب يبدي بعض الانتقادات لتعريف الأخيرة، سنعرج عليها لاحقا إن كان في العمر بقية ﴿وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ مَّاذَا تَكْسِبُ غَدًا وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ بِأَيِّ أَرْضٍ تَمُوتُ ﴿٣٤﴾﴾ [لقمان]، بل ولم تقف إلى حد الانتقادات بل ذهبت تسطر تعريفا ومفهوما لصعوبات التعلم سنة (١٩٨٧)، أرسلته إلى الكونجرس الأمريكي، جاء نصه:

" إن مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح من خلال الصعوبات الواضحة في الاكتساب، أوالاستماع، أوالكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال أو قدرات الحساب، أو المهارات الاجتماعية، وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، لذا فإن صعوبة التعلم قد تحدث متصاحبة مع ظروف الإعاقة الأخرى مثل الإعاقات الحسية، التخلف العقلي، الاضطراب الانفعالي، أو الاجتماعي، وكذلك التأثيرات البيئية الاجتماعية مثل: الفروق الثقافية، والتعليم غير المناسب أو غير الكفء، أو العوامل النفس-جينية Psycho – Genetic Factors وبخاصة العيوب الخاصة بالإدراك، وأن كل هذه

الحالات من الممكن أن تسبب مشكلات تعلم ، ولكن صعوبة التعلم ليست نتيجة لهذه الحالات أو تأثيرات هذه الظروف" .

وبالنظر إلى هذا التعريف نجد:

١-إنه ألغى التفكير من مواطن الصعوبة خلافا لما ذهبت إليه الهيئة الاستشارية الوطنية، كما أنه ذكر بعد ذلك كل مواطن الصعوبة كما ذكرت الهيئة إلا أنه أضاف موطنا للصعوبة، سنناقشه فيما بعد، هذا المكون يتمثل في المهارات الاجتماعية، واعتبر إياها صعوبة تعلم!!!

٢-أن التعريف نص على أن الصعوبة حالة عامة، وأعتقد أن هذا يشير إلى أن الصعوبة يمكن أن تقع في كل الأعمار الزمنية، وهو ما يبتعد عن قصر حدوث الصعوبة على مرحلة الطفولة.

٣-تضمن المفهوم أو التعريف عبارة " أن الصعوبة تشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات"، وهو ما يعني أنه لاتوجد خصائص موحدة، حتى لدى الأفراد الذين يعانون حتى من صعوبة واحدة، وأن مجتمع ذوي صعوبات التعلم لاتجمعهم خصائص واحدة، بل تتباين خصائص الصعوبة من فرد إلى آخر حتى ولو كانت الصعوبة واحدة، وكما سبق وذكرنا.

٤-إن هذا التعريف لم يستخدم مفهوم" الصعوبات الخاصة في التعلم"، الأمر الذي يجعل من التعريف تعريفا عاما.

ويرى المؤلف أن أهم ما جاء بهذا التعريف ويتضافر مع ما جاءت به التعريفات الأخرى، ويتفق مع حقيقة صعوبات التعلم، هو استثناء التعريف لأن تكون الصعوبة راجعة إلى المؤثرات البيئية والثقافية وبخاصة التعليم غير المناسب أو غير الكفء، حيث يشير جاى بوند وآخرون (١٩٧٩) إلى أننا يجب أن نفرق بين الطفل الذي يوصف على أنه صاحب صعوبة في القراءة والطفل الذي لم تتح له الفرصة للتعليم، إذ الطفل الذي لم يلتحق بالمدرسة ولا يفهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة فإنه لا يعتبر ذا صعوبة في التعلم، وكذلك الطفل الذي لا ينتمي إلى بلد لغته الإنجليزية ولا يتحدث الإنجليزية لا يعتبر حالة من حالات صعوبات القراءة إذا انتقل إلى بلد يتحدث الإنجليزية حتى ولو واجه مشكلة تعليمية، لأنه لم تتح له فرصة للتعلم والتعليم.

وذاك الذي يؤكده روس (١٩٧٦) حين يشير إلى أن الطفل الذي ينمو في بيئة تتحدث لغة ما، ثم انتقل إلى بيئة أخرى تتحدث لغة مختلفة ، فإن هذا الطفل لا يعد ذا صعوبة في التعلم إذا أظهر صعوبة في تعلم اللغة الجديدة ، وذلك لأنه لم تتح له معرفة سابقة باللغة ، كما أن الطفل الذي يظهر عجزا في تعلم اللغة لأن معلمه غير قادر على تعليمه فإنه أيضا لا يكون طفلا ذا صعوبة في التعلم بل معلمه هو الذي يعاني من صعوبة.

كما أنه من الملاحظ أن التعديل الذي أجراه مجلس وكالة مجلس صعوبات التعلم (ICLD) الصادر في (١٩٨٧) هو إضافة مكون المهارات الاجتماعية Social Skills لقائمة صعوبات التعلم،وهو المكون الذي جرَّ على الوكالة العديد من الانتقادات .

وأول الانتقادات التي تواجهك وأنت تمسح المفهوم وتؤصل له فيما يخص ما أضافته الوكالة في جانب المهارات الاجتماعية، ذلكم الانتقاد الذي يراه سيلفر Silver (١٩٨٨)، حيث يقول: " من الممكن أن يعاني شخص ما من صعوبات واضحة في المهارات الاجتماعية إلا أنه لا يعاني من أية صعوبات في النواحي الأكاديمية"، فبعض العباقرة والمتفوقين دراسيا قد يعاني من العزلة الاجتماعية، بل وحتى القصور في العديد من المهارات الاجتماعية الأخرى.

لقد جر إضافة مكون المهارات الاجتماعية ضمن صعوبات التعلم العديد من الانتقادات من رابطة صعوبات التعلم (NJCLD) فور علمها بالتعريف الأخير الذي أصدرته الوكالة ، وأرسلت الرابطة خطابا في (٢) مارس سنة (١٩٨٨) بعد اجتماع موسع لها جاء فيه:

"... إن مجلس رابطة صعوبات التعلم ليأخذها السرور الغامر أن يكون تعريفها الصادر في (١٩٨١) يمثل الأساس الذي زود هيئتكم بتعريفها المقترح .

إلا أنه على أية حال، قد أجريت مناقشات موسعة لهذا التعريف المقترح من قبلكم، وقد أبدت الرابطة قلقها واهتمامها البالغ بإضافتكم لعبارة المهارات الاجتماعية في تعريفكم، وقد أيدت سبع هيئات من مجلس الرابطة التعريف الأصلي لمجلس رابطتها، وفي الوقت الذي لا تدعم فيه الرابطة إضافة هذه العبارة للتعريف فإنها تدعم الجهود لإماطة اللثام عن العلاقة بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم الاجتماعي Social Learning Problems

وإن كنا في الوقت ذاته ندرك أن صعوبات التعلم من الممكن أن تؤثر تأثيرا كبيرا وواضحا في تطور ونمو نماذج السلوك الاجتماعي للفرد وكذا تفاعله الاجتماعي مع الآخرين وتقديره لذاته وسائر أنشطة الحياة اليومية، إلا أن مجلس الرابطة لا يدعم ولا يؤيد الخلاصة التي مفادها أن هذه المشكلات الاجتماعية وانعزالية الفرد وعدم تكيفه هي من قبيل الصعوبات الخاصة في التعلم .

ونرى نحن أعضاء رابطة صعوبات التعلم أن فصل المهارات الاجتماعية، واعتبارها صعوبة خاصة في التعلم، يدعو إلى تضمين فئات الأفراد الذين يعانون من أمراض نفسية واضحة إلى مجتمع صعوبات التعلم، وهو في حد ذاته يعد مشكلة في غاية التعقيد، وبخاصة فيما يتعلق بتعرف ذوي صعوبات التعلم تشخيصا وعلاجًا، سواء كانوا صغارا أو كبارا (متحدث الرابطة في (٢) مارس سنة ١٩٨٨)".

لم يقف الحد عند اعتراض الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم على ماتقدم، بل انبرى مكتب التربية الأمريكي ممثلا في الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين لتسجل اعتراضها على إضافة مكون المهارات الاجتماعية ضمن الصعوبات الخاصة في التعلم؛ إذ أرسل جريشمان وإليوت Gershman & Elliot (١٩٨٩) اعتراض مكتب التربية الأمريكي ، والذي يتضمن عدم موافقة المكتب على هذا التعريف الذي سوف يثير العديد من الخلط والارتباك وقد سجل الاعتراض إجمالا فيما يلي :

إننا لا نقبل هذا التعريف في ضوء ثلاثة أسباب علمية:

أولاً: يرى المكتب أن إضافة عبارة المهارات الاجتماعية يتطلب تغيير تعريف الهيئة الصادر بالقانون (٩٤- ١٤٢) لسنة (١٩٧٧) .

ثانيا: إن هذا التعريف بتضمنه لمكون المهارات الاجتماعية ضمن الصعوبات الخاصة في التعلم سوف يزيد الارتباك وخاصة فيما يتعلق بمحك الجدارة Eligibility .

ثالثا: أن قبول هذا التعريف سوف يزيد من أعداد الأفراد الذين يمكن تصنيفهم على أنهم ذوو صعوبات تعلم .

وقد كان رأي جريشمان وإليوت السابق، والمعتمد من قبل مكتب التربية الأمريكي ردا على تعريف الوكالة، يقوم على العديد من البحوث التي أجراها الباحثان في الفترة من ١٩٨١-١٩٨٨ في إطار المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

والعاديين بالاشتراك مع ستومي وسوت، إليوت، وبلاك، وهي البحوث التي خرجت نتائجها تدحض فكرة أن تكون عيوب المهارات الاجتماعية صعوبة خاصة في التعلم، وذهب جريشمان يدحض ذلك متسائلا :

" إذا كانت عيوب المهارات الاجتماعية ترجع إلى وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي، فكيف يمكن أن تفسر أن ذوي الصعوبة ، والمتخلفين عقليا والمضطربين انفعاليا يظهرون نماذج سلوكية متشابهة من العيوب الخاصة بالمهارات الاجتماعية؟ " .

لكن في المقابل، وعلى النقيض مما تقدم، ذهب هاميل وشوماخر Hammil & Shumaker (١٩٨٧) يؤيدان فكرة الوكالة باعتبار عيوب المهارات الاجتماعية صعوبة خاصة في التعلم، متعللين فيما ذهبا إليه بأن عيوب المهارات الاجتماعية ما هي إلا نتيجة مباشرة لوجود خلل عصبي وظيفي Neurololgical dysfunction، وهو ذاته السبب الذي يؤدي إلى القصور في العمليات الداخلية المسئولة عن العديد من الصعوبات الأكاديمية.

ويرى المؤلف أن هاميل وشوماخر قد اعتبرا أن عيوب المهارات الاجتماعية صعوبة خاصة في التعلم وليست نتيجة للصعوبة ، متكئين في ذلك على أن سبب الصعوبات الخاصة في التعلم هو خلل في الجهاز العصبي المركزي، أو بالأحرى لوجود خلل في النواحي العصبية، وهو نفس السبب الذي يكمن خلف عيوب المهارات الاجتماعية، اي أنهما ذهبا إلى بناء حكمهما استدلالا؛ فبما أن السبب واحد في حالة القصور في المهارات الاجتماعية وحالة الصعوبات الأكاديمية، إذن فحكمهما واحد.

وبذلك يكون القصور في المهارات الاجتماعية صعوبة خاصة في التعلم وليست عرضا للصعوبة، وهو نفس الأساس الذي في ضوئه كان السبب في إضافة الوكالة لهذا المكون ضمن الصعوبات الخاصة في التعلم، إذا ما طالعت ردها على الهيئات المعترضة.

وقد قام المؤلف (١٩٩٨) بإجراء بحث في هذا الصدد، بحث فيه العديد من المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم والعاديين بالصف الرابع ،

وتوصل إلى أنه لا توجد فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في هذا الجانب.

على أية حال، لقد كان من نتائج ظهور مصطلح القصور في المهارات الاجتماعية، واعتبارها صعوبة خاصة في التعلم أن ظهرت رغبة محمومة لدى العديد من الباحثيين ترى الدمج آلية تربوية يمكن ان تؤدي إلى تطوير وتحسين المهارات الأكاديمية، وقد أجري بالفعل في هذا الاطار العديد من الدراسات التي تختبر أثر الدمج للأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل فصول العاديين، فعلى سبيل المثال لا الحصر أجرى فوغ والبوم وسكم Vaugh ., Elbaum ., & Schumm ,1996 دراسة على تلاميذ الفصل الثاني والثالث والرابع، وذلك بهدف دراسة بعض الوظائف الاجتماعية لديهم، وهذه الوظائف تتمثل في تقبل الزملاء، ومفهوم الذات، والوحدة وذلك بعد عام كامل من الدمج الدراسي داخل الصف الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات من التلاميذ، وهم: فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وعددهم ١٦ تلميذا، وفئة التلاميذ المتأخرين دراسيا، وعددهم ٢٧ تلميذا، وفئة التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي العادي والمرتفع، وعددهم ٢١ تلميذا .

وبعد نهاية العام الدراسي تم قياس المتغيرات السابقة، بعد أن تلقى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تعليما إضافيا خاصا بهم على يد مدرسين متخصصين في التدريس لصعوبات التعلم، وقضاؤهم وقتا كاملا في الدمج داخل الفصل، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات كانوا أكثر التلاميذ رفضا من الزملاء، كما كان نصيبهم من حب الزملاء قليلا مقارنة بالتلاميذ من ذوو التحصيل الدراسي العادي والمرتفع، كما أظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مفهومًا ذا أكاديمي منخفض مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي العادي والمرتفع، أيضًا لم يحدث تغيير في تقدير التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للشعور أو الإحساس بالوحدة نتيجة للدمج لمدة عام.

١١-تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨٨):

The National Joint Committee Of Learning Disabilities (NJCLD).

بعد الكثير من الانتقادات المتبادلة بين الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم، والهيئات سابقة الذكر، عاودت إصدار تعريفها السابق، وأكدت فيه على:

" إن مصطلح صعوبات التعلم يعد مصطلحا عاما يشير إلى مجموعات غير متجانسة Heterogeneous من الاضطرابات ، والتي تتضح في المشكلات الحادة في الاكتساب والاستخدام الخاص بمجالات الاستماع ، الكلام ، الكتابة ، (مهارات اللغة) ، الاستدلال أو قدرات الحساب، وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي ، وهي اضطرا بات تحدث مدى الحياة ، وتعتبر المشكلات الخاصة بتنظيم السلوك الذاتي والإدراك الاجتماعي Social perception من الأعراض المصاحبة لصعوبات التعلم، ولكنها ليست صعوبة التعلم نفسها ، ورغم أن صعوبات التعلم قد تحدث متزامنة مع إعاقات أخرى مثل:

الإعاقات الحسية، أو التخلف العقلي، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو للظروف الثقافية، أو للظروف غير المناسبة إلا أن صعوبة التعلم لا تكون نتيجة لهذه الظروف".

على أية حال، لقد كان لكثرة الانتقادات المتبادلة بين الهيئات الثلاث، والمتمثلة في:

رابطة صعوبات التعلم (NJCLD)، والهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابعة لمكتب التربية الأمريكي، ومجلس الوكالة الدولية، أن قامت رابطة صعوبات التعلم (NJCLD) بإصدار تعريفها في (١٩٨٨) لتؤكد من جديد التمسك بتعريفها الصادر في (١٩٨١)، وبتحليل هذا التعريف يتضح ما يلي :

أولا: يتضمن التعريف عبارة "صعوبات التعلم يعد مصطلحا عاما ...."

" Learning Disabilities is A generic Term......"

وهو ما يشير إلى أن مصطلح صعوبات التعلم مصطلح عام وشامل حيث إنه يتضمن أنواعا محددة من الاضطرابات التي يمكن تصنيفها جيدا .

ثانيا: يتضمن التعريف عبارة " مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات ...."

"Refer to Heterogeneous of Disorders........."

وهي عبارة تشير إلى أن هذه الاضطرابات غير متماثلة من وجهة نظر الأسباب ، كما تفيد هذه العبارة أيضا أن لهذه الاضطرابات أثرا في بعض القدرات لدى الفرد صاحب الصعوبة في التعلم .

ثالثا: يتضمن التعريف عبارة .." في الاكتساب واستخدام الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الاستدلال أو قدرات الحساب " .

"... In the Acquisition & use of Listening . Speaking Reading ,Writing, Reasoning or Mathematic Abilities "

هي عبارة تشير إلى أنه لكي يتم اعتبار الطفل ذا صعوبة في التعلم فإن هذه الاضطرابات يجب أن تؤدي إلى قصور واضح في واحدة من هذه المجالات المذكورة .

رابعا: يتضمن التعريف عبارة "هذه الاضطرابات تعد داخلية المصدر لدى الفرد ...." .

" These Disorder are intrinsic in the individual ....."

وهي عبارة تعني أن مصدر هذه الاضطرابات يقع داخل الفرد ، ولا تعد الصعوبة راجعة إلى أسباب خارجية الأصل مثل: الحرمان الاقتصادي ، أو التعليم المدرسي الخاطىء، أو الضغوط الاجتماعية، أو الفروق الثقافية، وليس كونها سببا للصعوبة أنها لا تؤخذ في الاعتبار عند العلاج، ولكن ما تعنيه هذه العبارة أن كل هذه العوامل أو الأسباب ليست هي المسئولة عن الصعوبة .

خامسا: يتضمن التعريف " .....لا تعد نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو الظروف... "

" Is not direct of these conditions ....."

وهذه العبارة تعني أن صعوبات التعلم تختلف عن حالات الإعاقة التي تضمنها التعريف ، وأن حالات الإعاقات هذه ليست سببا لصعوبات التعلم.

سادسا : يتضمن التعريف عبارة " ..... ويفترض أنها (أي صعوبة التعلم) ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ...." .

"..........and Presumed to be due to central nervous system Dysfunction ...."

وهي عبارة تعني أن سبب الصعوبة يفترض أنها تحدث لوجود خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وأن هذا الخلل من المحتمل أن يكون راجعا لوجود تلف في القشرة المخية Brain Cortex ، وأن هذا التلف ناتج عن ضربة رضية في الدماغ Traumatic

damage Tissue، أو لعوامل وراثية ، أو لعدم كفاءة عمليات الكيمياء الحيوية ، أو أي عوامل أخرى مماثلة.

سابعا: يتضمن التعريف عبارة " ..... وبرغم أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متصاحبة أو متلازمة مع حالات الإعاقة الأخرى ......"

" ...... Even though a Learning Disabilities Condition may occur concomitantly with other Handicapping condition ....."

وهي عبارة تشير إلى أن صعوبة التعلم قد تحدث متزامنة مع إعاقات أخرى لدى الفرد إلا أن الصعوبة ليست بسبب هذه الإعاقات ، برغم أن هذه الإعاقات تساعد في زيادة حدة الصعوبة فقط ولكن ليست سببا للصعوبة .

وبذا يتضح أن الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم، قد عاودت إصدار تعريفها الصادر سنة(١٩٨١) كما هو دون تعديل أو تغيير، وأغلقت رأسها عن كل نقد، وأبقت على العبارة الأخيرة، وهي العبارة التي جرت عليها سيلا من الانتقادات من العديد من الهيئات الدولية ومن الباحثين المهتمين.

وفي معرض المقارنة بين تعريف الهيئة (١٤٢- ٩٤) الصادر في (١٩٧٧)، وتعريف الرابطة (NJCLD) الصادر في (١٩٨٨) يشير كونتي وأنروز Conte & Andrws (١٩٩٣) إلى أن الفرق بينهما يتمثل في أن تعريف الرابطة لا يعطي تأكيدا على اعتبار تجهيز المعلومات سببا لصعوبة التعلم ، ولكن السبب الوحيد المذكور أنه داخلي المصدر، وأنها ترجع بالتحديد إلى خلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي. إلا أن هيند ومارشال وجونزإليزHynd Marshal & Gonzalez. يشيرون إلى أنهم يشكون بأن يكون الخلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي هو الذي يسبب صعوبات التعلم، وقد تعللوا بأنهم عندما راجعوا الدراسات الخاصة بتشريح الجثث Autopsy وفحص الجهاز العصبي للمتوفين من ذوي صعوبات التعلم لم يجدوا أية عيوب في التركيب أو البنية الداخلية لهؤلاء الأفراد ، كما أنهم لم يجدوا لديهم عطبا في الجهاز العصبي المركزي (Conte & Andrews , 1993) ، وهو ما يجعل الأمر مفتوحا لبحوث الطب النفسي، وطب الأعصاب في هذا المجال .

١٢- تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٩٠)

The National Joint Committee Of Learning Disabilities (NJCLD)

ولكثرة الانتقادات التي وجهت لتعريف الرابطة الوطنية فيما يخص حدوث صعوبات التعلم متزامنة مع حالات الإعاقة الأخرى قام مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم بتعديل تعريفها الصادر (١٩٨١)، والمؤكد عليه (١٩٨٨) ليصبح سنة (١٩٩٠) نصه:

" إن مصطلح صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعات غير متجانسة Heterogeneous من الاضطرابات، والتي تتضح في المشكلات الحادة في الاكتساب والاستخدام الخاص بمجالات الاستماع، الكلام، الكتابة، (مهارات اللغة)، الاستدلال أو قدرات الحساب، وأن هذه الاضطرابات تعد داخل الفرد ويفترض أنها ترجع إلى وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي ، وهي اضطرابات تحدث مدى الحياة ، وتعتبر المشكلات الخاصة بتنظيم سلوك الذات والإدراك والتفاعل الاجتماعي Social perception من الأعراض المصاحبة لصعوبات التعلم ولكنها بذاتها لاتسبب صعوبة التعلم" وبذلك يكون هذا الإصدار من التعريف هو ذاته تعريف الرابطة الصادر سنة(١٩٨١)، وتعريف ذات الرابطة(١٩٨٨) إلا عبارة واحدة تم حذفها من تعريف (١٩٩٠)[1]، وهذه العبارات هي:

" ورغم أن صعوبات التعلم قد تحدث مصحوبة بإعاقات أخرى مثل :

الإعاقات الحسية، أو التخلف العقلي، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو للظروف الثقافية، أو للظروف غير المناسبة إلا أن صعوبة التعلم لا تكون نتيجة لهذه الظروف".

وبناء عليه تكون الرابطة قد حذفت من تعريفها الأخير العبارة التي لطالما جرت عليها العديد من الانتقادات.

---

(١) يستغرب المؤلف مما أورده ستين ولينسبوري(٢٠٠٤)، في قولهما بأن الرابطة الوطنية قد ألغت العبارة المشكل، مع أن المؤلف ذهب يبحث في المرجع الذي أخذ منه الباحثان هذا النص للتعريف فوجد أنهما أخذاه من هاميل(١٩٩٠)، وأصل المرجع الأخير موجود لديَّ وقد راجعته فلم أجد صدقا لما ذهبا إليه، فما الأمر إذن؟!

وبالنظر إلى التعريف نجد أنه خلاف لتعريف الوكالة الدولية لصعوبات التعلم، وبخاصة فيما يخص القصور في الجانب الاجتماعي، نجد أن تعريف الرابطة اعتبر القصور في المهارات الاجتماعية، أو الإدراك الاجتماعي ليس صعوبة خاصة في التعلم إنما عرض من أعراض الصعوبة.

ونظرا للمكونات الجديدة التي نص عليها التعريف، وهي المكونات الخاصة بالجانب الاجتماعي والتي اعتبرها التعريف من مصاحبات صعوبة التعلم سواء كان ذلك على مستوى الإدراك الاجتماعي؛ أي من ناحية تفسير وتأويل الوقائع والأحداث والأقوال اجتماعيا أو ما كان يخص مهارات التفاعل الاجتماعي، والتقبل الاجتماعي منه وللغير .

نظراً لما تقدم أثيرت موجة من البحوث التي هدفت إلى دراسة السلوك الاجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ، وذهب البعض ومنهم المؤلف إلى ضرورة التفريق بين كون القصور في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهر في الفصل الدراسي فقط أم أن القصور في هذا الجانب يقع أيضا في الجانب الاجتماعي خارج الفصل الدراسي، أي في البيئة الاجتماعية غير التعليمية ؛ وهي من النقاط المهمة التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند دراسة هذا الجانب لدى هؤلاء التلاميذ.

وفي سبيل التأكد مما تقدم قام المؤلف بدراسة مهارات السلوك الاستقلالي في بحث له سنة ١٩٩٨، أحد أهم جوانب السلوك الاجتماعي، وقد كانت المهارات التي تقاس تخص في الغالب الأعم هذه المهارات في البيئة الاجتماعية غير الفصلية، وقد كشفت نتائج البحث عن أنه لا توجد فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين من الذين تتراوح أعمارهم من عشر سنوات إلى إحدى عشرة سنة ونيف، لأن من الأمور البديهية عند دراسة هذا الجانب أن يوضع اعتبار متعاظم عند دراسة هذا الجانب إلى السياق البيئي الذي يتم فيه قياس هذه المهارات سواء كان هذا الجانب يتم دراسته من خلال إجابات التلميذ نفسه، وفي ذلك خطورة بالغة وخطر منهجي يتغافله العديد من الباحثين؛ وذلك لما يحدث من تحيز في الاستجابة لدى التلاميذ، ذلك التحيز الذي يجعل التلميذ يبتعد في اختياراته للاستجابة عن تلك التي تصفه بالضعف والقصور، وهو أمر مقرر بداهة في المنهج العلمي، إلا أن الذي يعجَبُ له المؤلف أنه ما من دراسة طالعها في

بحث هذا الجانب لدى هؤلاء التلاميذ، إلا ووجد نتيجة البحث فيه قد أشارت بإسراف - من خلال دلالة الفروق الإحصائية - عن قصور شديد لدى هؤلاء التلاميذ مقارنة بأقرانهم من العاديين، وهو أمر يشك فيه المؤلف دونما أدنى تمحل أو شك من أن هذه النتائج بها ما بها!.

كما أن أسلوب قياس المهارات الاجتماعية بطريقة الاستبيانات الورقية أمر شبيه بقياس الاتجاهات؛ حيث تخضع في الإجابة إلى المرغوبية الاجتماعية، وقد ظهرت نتائج دراسات عدة تقدح في جدوى هذا الأسلوب كأسلوب لقياس مثل هذه الجوانب، فعلى سبيل المثال أُجري بحث لقياس الاتجاه الخاص بإنفاق الياباني والصيني عندما يحل سائحا في أي بلد غير بلده، وقد أظهرت نتائج البحوث أن اليابانيين والصينيين أظهروا اتجاها يشير إلى أنهم من أكثر السائحين بذخا في الإنفاق، بينما دراسات استقصاء الواقع لهم عندما يحلون سائحين تشير إلى أنهم يتصفون بالبخل، بل والبخل الشديد . إلا أن الملفت للانتباه أن معظم الدراسات العربية، إن لم يكن كلها، قد أشارت إلى أن هؤلاء التلاميذ يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية سواء كانت هذه المهارات الاجتماعية تخص سلوك هؤلاء التلاميذ داخل الفصل أو خارج الفصل، وهو أمر فيه وجهة نظر تبعث على الريبة والشك في نتائج هذه البحوث .

إن وجود قصور في المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين لهو أمر يمكن تقبله من الوجهة النفسية والبحثية لكن خارج حجرة الدراسة أمر فيه ألف وجهة نظر حتى ولو كانت هذه البيئة داخل البيئة المدرسية ولكن خارج حجرة الدراسة.

إن وجود قصور في هذه المهارات داخل حجرة الدراسة لدى هؤلاء التلاميذ يمكن تقبله؛ وذلك لأن حجرة الدراسة تمثل بيئة ضاغطة ترتبط شعوريا بالإخفاق الذي قد يعانيه التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم، سواء كان هذا الارتباط بالإخفاق يخص المدرسة كمكون من مكونات الارتباط بالموقف التعليمي المحبط للتلميذ، أو كان يخص الارتباط بالأقران داخل حجرة الدراسة من خلال مواقف الفشل المتكررة أمامهم أو حتى من قبيل الارتباط بالبيئة التعليمية نفسها والسياق البيئي المحبط داخل حجرة الدراسة، أما أن يخرج علينا الباحثون على طول الخط بإثبات وجود قصور في الجانب

الاجتماعي لدى هذه الفئة من التلاميذ خارج بيئة حجرة الدراسة فهو أمر يجب أن ينظر إليه بكل الحيطة والحذر الشديد، كما أنه أمر يمثل خيبة أمل في أمانة العديد من هؤلاء الباحثين الذين يرغبون في التوصل إلى نتائج تتفق والتوجه العام في فهم هؤلاء الأطفال والذي قد يكون شائعا بطريق الخطأ لدى أنصاف المتخصصين في هذا المجال حتى لو ادعوا أنهم حاصلون على درجات علمية عليا في هذا المجال!

إن الخطأ المنهجي الذي نراه واقعا في هذا الجانب لدى العديد من الباحثين عند دراستهم للمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم - والمؤلف واحدا منهم - هو أننا جميعًا لا نقوم برصد المهارات الاجتماعية من خلال بطاقة ملاحظة أو من خلال مواقف طبيعية أو حتى مواقف مصطنعة، وهو أمر لا يحدث مطلقا اللهم إلا في النذر اليسير من الدراسات، ولعل عدم الالتجاء إلى فحص السلوك على أرض الواقع سواء كان من خلال بطاقة ملاحظة أو من خلال مواقف طبيعية أو حتى مصطنعة، هو الكلفة البحثية لمثل هذا الإجراء من الجهد والوقت، ومن المعروف أن معظم الباحثين يسايرون العصر المتسم بالعجلة وعلى ذلك فإنهم يبحثون بنظام التيك أواي!

نحن لا ننكر إمكانية أن يكون هؤلاء الأطفال يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية، ولكن يبقى السؤال لدينا في أي بيئة يكون القصور؟ هل هو حادث في البيئة العادية خارج حجرة الدراسة أم في بيئة المدرسة؟

ومن حسن الطالع أن مؤلف الكتاب وهو يقوم بمراجعة هذا الكتاب تمهيدا لنشره يجد فقرة لأحد الباحثين، وهو الدكتور صالح هارون (٢٠٠٤) تعاضد صدق توجه المؤلف المطروح في الفقرتين السابقتين حين يشير "من خلال مراجعته لأربعين دراسة تناولت المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الدمج التربوي (Mainstreaming) من غير العاديين نجد أنهم يتفاعلون بدرجة أقل وسلبية أكبر مع أقرانهم العاديين داخل غرفة الدرس" ولعل ملاحظة أريب يجد أن جريشام قصر القصور في المهارات الاجتماعية على لفظ " داخل حجرة الدرس " وهو ما يشير ضمنا أو صراحة إن شئت إلى أن القصور خارج حجرة الدرس قد يكون غير ذلك، بل أزعم أنه كائن، إذ المسكوت عنه في النص مباح؛ هذا من المعلوم في فقه الاستدلال الذي تعلمناه من أساتذة وأساطين الفقه الإسلامي والقانوني.

إن إيراد نقص الكفاءة في الإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي كمصاحب من مصاحبات الصعوبة، وكما ورد في تعريف الرابطة أمر يمكن قبوله، بل ويمكن قبول أيضا أنه عند حد معين من استمرار هذا التلازم للصعوبة والقصور في الجانب الاجتماعي أن تصبح المهارات الاجتماعية ذاتها والقصور فيها من مسببات زيادة حدة الصعوبة ؛ وهو ما يجعلنا نعتبر هذا الجانب سببا من أسباب تدهور المستوى الأكاديمي بشكل أكثر حدة؛ وذلك لما للارتباط بين جميع جوانب الشخصية من تفاعل ودينامية، ومن هذه الزاوية يرتأي البعض أهمية التركيز على الجانب الاجتماعي في تطوير الأداء والمستوى الأكاديمي لتلاميذ المدارس سواء كانوا عاديين أو كانوا بالأخص من الذين ينضوون لحاضرة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك لما يلي :

أ- إن مهارات التفاعل الاجتماعي أو المهارات الاجتماعية بعامة تعد من المتطلبات القبلية للعمل المدرسي والأكاديمي.

ب-إن تحسين الجانب الاجتماعي وتطويره لدى أطفال المدارس بعامة ولدى أطفال التربية الخاصة بخاصة، يزيد من التقبل الاجتماعي لدى الأطفال، وهو ما يستتبعه من زيادة الثقة بالنفس والتأثير الإيجابي على العديد من المتغيرات النفسية لديهم، الأمر الذي يتطور معه الأداء الأكاديمي تطورا إيجابيا.

جـ-إن هناك من الأدلة البحثية الأكاديمية ما يشير إلى إمكانية تطوير الأداء الأكاديمي لأطفال المدارس من خلال تطوير المهارات الاجتماعية أو التركيز على الجوانب الاجتماعية باعتبارها من المداخل التي يمكن التعويل عليها في العمل المدرسي .

د-أن هناك اتجاها متناميا ومتعاظما إلى حد كبير يعتمد على الجانب الاجتماعي في تطوير الجانب الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة - مما يدل كقرينة على أسوأ الأحوال بأن التركيز على الجانب الاجتماعي يؤدي إلى تحسين وتطوير الجانب الأكاديمي، وإن كان المؤلف ينوه بألا تؤخذ هذه التفسيرات مبررا خفيا لتغيير نتائج البحوث بما يخدم هذا الجانب أو هذه الفكرة، إذ الراصد للواقع العربي أنه كلما طرحت فكرة تجد نتائج البحوث تطابقها !!

هـ-إن برامج الدمج (المعرفي أو المكاني) ما هي إلا أحد التوجهات التي جاءت استلهاما لفكرة تطوير الأداء الأكاديمي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال استثمار الجانب الاجتماعي، ولكن الذي يؤسف له أن نتائج الدراسات العربية التي أجريت على تلاميذ الدمج خرجت علينا بنتائج تشير إلى أن الدمج وصفة سحرية عجيبة تؤدي إلى تطوير الأداء الأكاديمي وتحسنه لدى تلاميذ التربية الخاصة، بل وبلغ الحد في نتائج بعض البحوث إلى الخروج علينا بأن نتائج الدمج داخل حجرة الدراسة قد حسَّن الأداء الأكاديمي لدى عينات وفئات من فئات التربية الخاصة إلى حد يبعث على الإبهار، وهي نتائج من وجهة نظر المؤلف يثار عليها أكثر من ألف علامة استفهام، إذ كيف يحدث ذلك والمدرس هو هو المدرس التقليدي الذي لا يعرف من أمر مهنته غير الطرق التقليدية المسرفة في تقليديتها والذي تعلم بها منذ عهد الفراعنة !! علما بأن هؤلاء الباحثين الذين خرجوا علينا بهذه النتائج السحرية تناسوا بأن الدراسات والبحوث الأجنبية التي تشبهوا بها تعد بأحدث تقنيات التكنولوجا الفائقة ويزود فيها المعلم بأدوات للاتصال التكنولوجية للتواصل السري داخل الفصل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وبما يوفر له إمكانية الشرح الزائد مع الطفل ذي الاحتياج الخاص دون أن يعلم زميله الذي يجاوره في حجرة الدراسة، كما أن هؤلاء التلاميذ يعطون تعليما إضافيا موازيا للتعليم داخل حجرة الدمج يسمى بالتدريس التعويضي أو التكميلي، هذا فضلا عن أن باحثينا الساحرين تناسوا أن المعلمين في الدول الأجنبية الذين قلدوا نتائج بحوثهم وتشبهوا بها تناسوا، أن هؤلاء المعلمين في هذه الدول تم إعدادهم إعدادا علميا ومهنيا يتناسب وطبيعة عملهم مع تلاميذ من ذوي الفروق البينية إلى حد كبير في الإمكانات والخصائص والقدرات .

تحليل لمكونات تعريفات ومفاهيم صعوبات التعلم تمهيدا لتعريف السيد عبد الحميد سليمان(٢٠١٥):

	التعريف	١		٢		٣		٤								الاستبعاد	ملاحظات
		أ	ب	جـ	د	هـ	و	استماع	تفكير	كلام	قراءة	كتابة	حساب	لغة	أخرى		
١	كيرك (١٩٦٢)	-	√	√	-	√	√	-	-	√	√	√	√	√	√(**)	√	
٢	باتمان (١٩٦٥)	√	-	-	-	√		-	-	-	-	-	-	-	-	√	
٣	الهيئة (١٩٦٨)	√	-	√	√(*)	√		√	√	√	√	√	√	√	تهجئة	√	
٤	مكتب التربية (١٩٧٦)	√	-	-	√	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	
٥	الهيئة (١٩٧٧)	-	√	√	√(*)	√	-	√	√	√	√	√	√	√	تهجئة	-	
٦	الهيئة (١٩٩٠)	-	√	√	√(*)	√	-	√	√	√	√	√	√	√	تهجئة	√	
٧	الهيئة (٢٠٠٤-٢٠١٢)(*)	-	√	√	√(*)	√	-	√	√	√	√	√	√	√	تهجئة	√	صدر (٥) مرات
٨	نورث (١٩٦٩)	√	-	√	√	-	-	√	-	-	√	√	√	√	-	√	
٩	اللجنة (١٩٧١)	√	-	-	-	-	√	اعاقة التعلم بعامة									
١٠	الرابطة (١٩٨١)	-	√	√	-	√	-	√	-	√	√	√	√	√	-	√	
١١	الرابطة (١٩٨٨)	-	√	√	-	√	-	√	-	√	√	√	√	√	-	√	
١٢	الرابطة (١٩٩٠)	-	√	√	-	√	-	√	-	√	√	√	√	√	-	√	
١٣	الأمريكية (١٩٨٦)	-	√	√	-	√	-	-	-	-	-	-	√	-	√	-	
١٤	الوكالة (١٩٨٧)	-	√	√	-	√	-	√	-	√	√	√	√	√	√	√	
	المجموع (١٨)	٥	١٣	١٥	٩	١١	٢	١٣	٨	١٤	١٤	١٤	١٤	١٠	١١	١٦	
	(**) نسبة الشيوع	٪٢٨	٪٧٢	٪٨٣	٪٥٢	٪٦١	١١	٪٧٢	٪٤٤	٪٧٨	٪٧٨	٪٧٨	٪٧٨	٪٥٦	٪٦١	٪٨٩	

(**) اضطرابات انفعالية و/ أو سلوكية.

٤- المجال الذي تظهر فيه الصعوبة.

(**): نص تعريف جامعة أونتاريو (١٩٨٨) على وجود تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، ولم نثبت التعريف في ثبت هذا الكتاب لأمور خارجة عن يد المؤلف، لكن ننوه بأننا أدخلناه في نسبة حساب التباعد الخارجي كنتاج للتحليل أعلاه، اقتضى التنويه.

التعريفات والمفاهيم التي تم تحليلها

- تعريف كيرك (١٩٦٢).
- تعريف باتمان (١٩٦٥) .
- تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية (١٩٦٨) .
- تعريف جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩) .
- تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي ظروف خاصة (١٩٧١) .
- التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي (١٩٧٦) .
- تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية (١٩٧٧)، وما صدر بعد ذلك حتى سنة (٢٠٠٤)
- تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١) .
- تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨٨) .
- تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٩٠) .
- تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦) .
- تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) .

وبعد ... إننا بعد هذا التحليل والنقد لتلك المجموعة من التعريفات كان من الطبيعي أن يلوح لنا سؤال وماذا بعد ؟ وبديهي أن تكون الإجابة هو أننا نبحث عن تعريف علمي لصعوبات التعلم ، بعد ما غاب عن الساحة العربية وجود رابطة لصعوبات التعلم ، وهو ما يجعلنا نذهب إلى العديد من التساؤلات تمثل الإجابة عليها محاور لمكونات التعريف الذي نروم إليه ، وبناء على ذلك فإننا نتساءل :

- تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي ظروف خاصة (١٩٧١) .
- التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي (١٩٧٦) .
- تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية (١٩٧٧)، وما صدر بعد ذلك حتى سنة (٢٠٠٤)
- تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١) .
- تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨٨) .
- تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٩٠) .
- تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦) .
- تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) .

وبعد ... إننا بعد هذا التحليل والنقد لتلك المجموعة من التعريفات كان من الطبيعي أن يلوح لنا سؤال وماذا بعد ؟ وبديهي أن تكون الإجابة هو أننا نبحث عن تعريف علمي لصعوبات التعلم ، بعد ما غاب عن الساحة العربية وجود رابطة لصعوبات التعلم ، وهو ما يجعلنا نذهب إلى العديد من التساؤلات تمثل الإجابة عليها محاور لمكونات التعريف الذي نروم إليه ، وبناء على ذلك فإننا نتساءل :

١- في أية مرحلة عمرية يواجه الفرد المتعلم صعوبة في التعلم ؟

٢- في أي مجال من المجالات الأكاديمية تقع صعوبة التعلم ؟

وبمعنى آخر: هل تقتصر صعوبات التعلم على المجالات التي حددتها بعض التعريفات السابقة كتعريف الهيئة الاستشارية (١٩٦٨، ١٩٧٧)؟ أم أن صعوبات التعلم تقع في مجالات أخرى غير تلك التي وردت في هذه التعريفات؟

٣- ثم ما أكثر المجالات الأكاديمية التي تظهر فيها صعوبات التعلم ؟

ما الأسباب الرئيسة لصعوبات التعلم ؟

هل الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية يعد مكونا شائعا في تعريفات صعوبات التعلم وخاصة بعد اعتراض رابطة صعوبات التعلم سنة (١٩٨٨) على هذا المكون ؟

ما العلاقة بين الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية والصعوبات الأكاديمية ، وما هي علاقة الاضطراب في العمليات النفسية والأساسية والصعوبات الأكاديمية بالجهاز العصبي المركزي؟

هل يعتبر مكون التباعد من المكونات الشائعة في تعريف صعوبات التعلم؟.

ما علاقة صعوبة التعلم بالإعاقات الحسية والاضطرابات النفسية والحرمان البيئي (ثقافي -اقتصادي - تعليمي)، والتخلف العقلي؟.

وفي ضوء هذه التساؤلات يمكن القول:

بالنسبة للسؤال الأول: بعد تحليل التعريفات السابقة اتضح أن هناك خمسة تعريفات من التعريفات السابقة وهي: تعريف كيرك ١٩٦٢)، وتعريفا الهيئة الاستشارية (١٩٦٨، ١٩٧٧)، وتعريف رابطة صعوبات التعلم (١٩٨٨)، وتعريف الرابطة الأمريكية LDA (١٩٨٦) ، وتعريف الوكالة الدولية JCLD (١٩٨٧) ، وقد اتفقت على صعوبة التعلم ولكنها تقع في جميع المراحل العمرية .

بالنسبة للسؤال الثاني والثالث : بعد تحليل التعريفات السابقة اتضح : أن صعوبة التعلم تقع في جميع المجالات الأكاديمية ، وإن بقيت المجالات السبعة التي حددها تعريف الهيئة الاستشارية من أكثر المجالات التي تظهر من خلالها صعوبات التعلم ، وخاصة في مرحلة الطفولة التي يكون فيها الطفل قادرا على تعلم القراءة والكتابة ، وهي المرحلة التي يمكن أن نسميها مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة (مرحلة المدرسة الابتدائية) وقد ذكرت سبعة تعريفات أن صعوبة التعلم تقع في جميع المجالات الأكاديمية، وهذه التعريفات هي :

تعريف كيرك (١٩٦٢)، تعريفا الهيئة الاستشارية (١٩٦٨، ١٩٧٧) وتعريف جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩)، وتعريف الرابطة الأمريكية (١٩٨٦)، وتعريف الوكالة الدولية (١٩٨٧)، وتعريف رابطة صعوبات التعلم (١٩٨٨)، وقد أوردت بعض التعريفات ما يشير إلى أن صعوبات التعلم تقع في مجالات أخرى غير الأكاديمية ، وذلك كما ذكر تعريف جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩) لمجال التوجه المكاني ، وكما ذكر تعريف الرابطة الأمريكية (١٩٨٦) من أن الصعوبة يظهر أثرها من خلال تأثيرها في النمو والتكامل، والقدرات غير اللغوية، وأن ذلك يؤثر بدوره أيضا في عملية التطبيع الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وممارسة الأنشطة اليومية، وكما ذكر تعريف الوكالة الدولية (١٩٨٧) من اعتبار المهارات الاجتماعية صعوبة من الصعوبات الخاصة في التعلم، وهي جميعها نقاط

تفيد أن مجتمع الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجتمع غير متجانس، إذ تتباين أسباب الصعوبة وآثارها ومظاهرها حتى وإن كان سبب الصعوبة واحدا لدى فئة معينة من هؤلاء الأطفال . أما أكثر المجالات الأكاديمية والتي يعاني فيها الأطفال ذوو صعوبات التعلم من مشكلات تعليمية واضحة ، وتظهر من خلال التباعد في العمليات الداخلية ، والتباعد بين تحصيلهم المتوقع وتحصيلهم الفعلي فهو مجال اللغة، إذ اتفقت سبعة تعريفات من التعريفات التسعة التي قمنا بتحليلها على أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات تعليمية واضحة في هذا المجال ، وهذه التعريفات هي :

تعريف كيرك (١٩٦٢) وتعريفا الهيئة الاستشارية (١٩٦٨، ١٩٧٧) وتعريف جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩)، وتعريف الرابطة الأمريكية (١٩٨٦)، وتعريف الوكالة الدولية (١٩٨٧)، وتعريف رابطة صعوبات التعلم (١٩٨٨) .

وبالنسبة للسؤال الرابع : فيشير التحليل هنا إلى أن هناك سبعة من التعريفات التسعة المذكورة قد أشارت إلى أن سبب الصعوبة يرجع بصورة أساسية إلى أسباب داخلية يتلخص معظمها في وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي ، وقد كان من التعريفات التي ذكرت ذلك، تعريف كيرك (١٩٦٢)، وتعريف الهيئة الاستشارية (١٩٦٨، ١٩٧٧)، وتعريف اللجنة الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الظروف الخاصة (١٩٧١)، وتعريف الرابطة الأمريكية (١٩٨٦)، وتعريف الوكالة الدولية ١٩٨٧)، وتعريف رابطة صعوبات التعلم (١٩٨٨) .

وفي معرض الإجابة على السؤال الخامس والذي يدور ما إذا كان الاضطراب في العمليات الداخلية يعد مكونا شائعا في التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم أم لا ، فإن تحليل هذه المفاهيم قد أشار إلى أن هناك ستة تعريفات من التعريفات التسعة قد اتفقت على وجود هذا المكون ، ومن هذه التعريفات :

تعريف كيرك (١٩٦٢)، وتعريف باتمان (١٩٦٥) ووتعريفا الهيئة الاستشارية (١٩٦٨، ١٩٧٧)، وتعريف جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩)، وتعريف اللجنة الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الظروف الخاصة ١٩٧١)، و..........إلخ.

وفي ضوء الإجابة عن السؤال السادس والذي يدور حول ماهية العلاقة بين العمليات النفسية الأساسية والصعوبات الأكاديمية وعلاقة الاثنين بالجهاز العصبي المركزي، فإنه يمكن القول اعتمادا على تحليل هذه التعريفات والتعليقات التي دارت حولها، وكذلك في ضوء الاعتماد على التراث النفسي في مجال صعوبات التعلم بإن الخلل في الجهاز العصبي المركزي أو تأخر نموه يؤدي إلى عدم اتساق التكامل والنضج في العمليات لدى هؤلاء الأطفال مما يؤدي إلى وجود اضطراب في العمليات النفسية الأساسية، الأمر الذي يؤثر بدوره في كفاءة تعلم الأطفال ومن ثم تظهر الصعوبة لديهم .

وفي معرض الإجابة على السؤال السابع والذي يدور حول ما إذا كان مكون التباعد يعد مكونا شائعا في تعريفات صعوبات التعلم أم لا، فإنه يمكن القول إن تحليل هذه التعريفات قد أفاد بجلاء أن مكون التباعد بنوعيه الداخلي والخارجي يعد أحد المكونات الشائعة في تعريفات صعوبات التعلم وإن ظل هناك خلاف بين التعريفات في شيوع التباعد الداخلي فقط، وكان من هذه التعريفات: تعريف كيرك (١٩٦٢)، وتعريف اللجنة الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الظروف الخاصة (١٩٧١)، وتعريف الرابطة الأمريكية (١٩٨٦)، وتعريف الوكالة الدولية (١٩٨٧)، وذهبت تعريفات أخرى لتقصر حالة التباعد على التباعد الخارجي فقط، وكان من هذه التعريفات : تعريف باتمان (١٩٦٥)، وتعريف جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩)، بينما هناك تعريفات قد اعتبرت حالة التباعد محددة في التباعد الخارجي بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي، ومن هذه التعريفات : تعريفا الهيئة الاستشارية (١٩٦٨، -١٩٧٧- المذكرة التفسيرية وليس متن نص التعريف، وما صدر منفصلا في هذا الصدد)، والتعريفات الأخرى الواردة في هذا السياق مثل تعريف جامعة أونتاريو (١٩٨٨).

وفي معرض الإجابة على السؤال الثامن والذي يدور حول ماهية العلاقة بين صعوبات التعلم والإعاقات الحسية والاضطرابات النفسية والحرمان البيئي (الثقافي - الاقتصادي - التعليمي) والتخلف العقلي، فإنه يمكن الإفادة في النظر إلى التعريفات السابقة والتعليقات الدائرة حولها بما يلي :

إن جميع التعريفات السابقة عدا تعريف اللجنة الخاصة بصعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الظروف الخاصة (١٩٧١) قد اتفقت على اعتبار أن صعوبة التعلم لا ترجع إلى مثل هذه الحالات المتقدمة ، وهو ما يشير بجلاء إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكما يظهر في التباعد بنوعيه الداخلي والخارجي ليس بسبب الإعاقات الحسية، ولا الاضطرابات النفسية الشديدة، ولا يرجع إلى الحرمان البيئي بأي شكل من الأشكال، كما أن ذلك لا يرجع إلى نقص الذكاء لدى هؤلاء الأطفال إذ إنهم يتسمون بأنهم ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، الأمر الذي يحتم على خبير الصعوبة عند انتقائه للأطفال ذوي صعوبات التعلم استبعاد أي طفل يعاني من أي نوع من الإعاقات المذكورة .

وبناء على ما تقدم ، وتأسيسا على التحليل السابق فإننا يمكن:

أولا: تصور نموذج السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٥) لفئات ،انواع صعوبات التعلم وأسبابها، وهو ما أسميناه النموج التحليلي – السببي (٢٠١٥).

ثانيا: تعريف السيد عبد الحميد سليمان(٢٠١٥) لصعوبات التعلم.

وهو ما سوف نعالجه في الفصل القادم إن كان في العمر بقية، وصدق الحق إذ يقول: ﴿ وَلِكُلِّ أُمَّةٍ أَجَلٌ فَإِذَا جَاءَ أَجَلُهُمْ لَا يَسْتَأْخِرُونَ سَاعَةً وَلَا يَسْتَقْدِمُونَ ﴿٣٤﴾ ﴾ [الأعراف].

الخلاصة:

وبعد فإن المؤلف الحالي يعتمد نسبة شيوع المكون بنسبة ٥١٪ في التحليل السابق ضمن مكونات تعريفه لصعوبات التعلم.

ونود الإحاطة بأنه قد تم خفض نسبة شيوع المكون من ٥٥٪، كما كان معتمداً في تعريفنا السابق على التعريف الحالي إلى نسبة ٥١٪، وذلك بناءً على إعادة تحكيم الخبراء مرة ثانية، وبعد أن أوردنا لهم أثناء المناقشة أن هناك بعض المكوانت، كمكون التباعد الخارجي تفضل بعض الهيئات الدولية ذكره منفصلاً عن متن التعريف، برغم أنه من المكونات والخصائص الثابتة في مجال صعوبات التعلم.

وبناءً على النسب الواردة في الجدول السابق تم اصدار تعريفنا لصعوبات التعلم (٢٠١٥)، وهو ما تجده لاحقاً في الفصل الثالث من هذا الكتاب.

الفصل الثالث

"مفهوم السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٥)"

مقدمة.

أولا: مفهوم السيد عبد الحميد سليمان(٢٠١٥).

ثانيا: مكونات مفهوم السيد عبد الحميد سليمان(٢٠١٥).

١- مفهوم صعوبات خاصة في التعلم.

٢- مجموعة غير متجانسة من الأفراد.

٣- ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

٤- يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية.

٥- آثار الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية.

٦- التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

٧- من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي.

٨- لا ترجع صعوبات التعلم إلى:

٩- يتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات: الديسلكسيا، والديسكلكوليا، والديسفازيا.

مقدمة:

في ضوء تحليلنا لمفاهيم وتعريفات صعوبات التعلم الوارد بالفصل الثاني، وما تضمنه نموذج السيد عبد الحميد سليمان، التحليلي- السببي(٢٠١٥) من مكونات وفروض وأسباب، فإنه يمكننا التوصل إلى المفهوم التالي لصعوبات التعلم:

أولا: مفهوم السيد عبد الحميد سليمان(٢٠١٥):

" يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى ثلاث فئات غير متجانسة من الأفراد، يتمثلون في صعوبات عامة في التعلم، وصعوبات خاصة في التعلم، ومتفوقين ذوي صعوبات تعلم، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتي يظهر آثارها من خلال القصور في فهم و/ أو استخدام المهارات الرئيسة للغة، أو إجراء العمليات الحسابية الأولية، و يعانون من تباعد دال إحصائيا بين تحصيلهم المتوقع وتحصيلهم الفعلي، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل وظيفي أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات التعلم لأسباب خارجية، ولاترجع إلى الإعاقات الحسية أو البدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسكلكوليا (صعوبات الحساب)، والديسفازيا (الحبسة)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم ذوي مشكلات التعلم والتي ترجع مشكلاتهم إلى الإعاقة الحسية البصرية أو السمعية أو للإعاقة البدنية، ولا المتأخرين دراسيا، ولا بطيئي التعلم، ولا المعاقين عقليا".

ثانيا: مكونات مفهوم السيد عبد الحميد سليمان(٢٠١٥):

في البداية دعنا نبدي بعد الملاحظات حول تعريفنا الأخير هذا، والذي قام على تحليل محتوى عددًا من التعريفات التي تم ذكرها في هذا الكتاب، ثم حساب نسبة شيوع كل مكون في التعريفات التي تم تحليلها، مثبتين في تعريفنا هذا كل مكون كانت نسبة شيوعه ٥١٪ فأكثر، وهي النسبة التي أقرها خبراء تحليل المحتوى بالإضافة

للمكونات التي يتم إضافتها كخلاصات ناتجة من تحليل أدبيات المجال والتراث الخاص به؛ حيث تم عرض سؤالا مفاده:

ما نسبة شيوع المكون الذي نعتمده في تعريفنا لصعوبات التعلم؟

فكانت الإجابة تشير إلى اتفاق ٨٠٪ من الخبراء المحكمين على اعتماد المكون الذي يشيع في التعريفات والمفاهيم التي يتم تحليلها بالنسبة السابقة. وكذلك المكونات التي يتم إضافتها كخلاصات لفكر المؤلف، والمستخلصة من تحليل أدبيات صعوبات التعلم وتراثه.

كما أنه من النقاط الجديرة بالنظر والتفكر والتدبر، أنه عندما تم نشر مفهومنا وتعريفنا للصعوبات الخاصة في التعلم في مؤلفاتنا السابقة، ابتداء من (٢٠٠٣) وحتى (٢٠١٣)، وجهت لتعريفنا العديد من الانتقادات والقوادح، تمثل أهمها في أن التعريف تضمن ما يشير صراحة إلى أن الصعوبات تقع في مرحلة الطفولة فقط، وقد كان ذلك لأن مفهومنا السابق على تعريفنا سنة (٢٠١٣)، وعلى المفهوم الحالي، يتضمن عبارة أطفال أو تلاميذ، وهي عبارة سببت النقد السابق، الأمر الذي جعل المؤلف يستبدلها بكلمة " أفراد"، في تعريف (٢٠١٥)، وهي من العموم الذي يجعل الصعوبة تحدث مدى الحياة.

أما الملاحظة أو النقد الثاني لتعريفنا السابق على تعريف (٢٠١٣)، وعلى التعريف الحالي فقد جاء من عدم النص في التعريف صراحة على أن من المجالات التي تقع فيها الصعوبة، صعوبة إجراء العمليات الحسابية الأولية.

وجدير بالملاحظة أنه لم ينص تعريفنا السابق على تعريفنا سنة(٢٠١٣)على ماورد آنفا، وقد كان عدم النص عليها جاء مما غالب ظني وغلبة أن هذه الصعوبة يمكن أن تكون متضمنة في عبارة" أو المجالات الأكاديمية الأخرى"، لكن بعد المراجعة لكافة الملاحظات والانتقادات ارتأى لنا النص عليها صراحة في تعريفنا سنة(٢٠١٣)، والتعريف الحالي.

وبالنظر إلى التعريف الحالي نجد أنه يتضمن بعض المكونات أو العبارات التي أنتجها استواء تحليل مفاهيم وتعريفات صعوبات التعلم بالشكل الذي أوردناه في هذا الكتاب، ومن هذه العبارات النص صراحة على أن مفهوم صعوبات التعلم يتضمن ثلاث فئات من الصعوبات، وهي الصعوبات العامة في التعلم، والصعوبات الخاصة في التعلم، والمتفوقين ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم فقد تصدر مفهومنا الحالي مصطلح "صعوبات التعلم"

باعتباره مفهوما عاما يتضمن الفئات الثلاث السابق ذكرها، وهو ما يخالف تعريفنا السابق الصادر سنة (٢٠١٣) والذي كانت استهلاليته مفهوم" صعوبات خاصة في التعلم".

كما تم حذف عبارة "**.... في الفصول الدراسية العادية**" من تعريفنا سنة(٢٠١٣)؛ وذلك لأن هذه العبارة تشير إلى حصر حدوث الصعوبة في مرحلة التعليم العام، ومن ثم فإنها تقصر الصعوبة على مرحلة عمرية بعينها، ناهيك عن أن ذكر كلمة "**أفراد**" قد جعل هناك تناقضا بيِّنا في التعريف؛ وذلك لأن كلمة "**أفراد**" عموم لفظ ينسحب معناها إلى كافة الأعمار الزمنية، بينما عبارة "**.... في الفصول الدراسية العادية**" تناقض المعنى السابق ولو جزئيا.

لم تقدم، تضمن تعريفنا الحالي تعديلا لتعريفنا الصادر سنة (٢٠١٣)؛ حيث تم النص صراحة عند ذكر فئة ذوي مشكلات التعلم إلى الأسباب التي تسبب مشكلاتهم في التعلم، وقصور قدرتهم على مسايرة زملائهم في التحصيل والأداء الأكاديمي، وهو ما لا تجده في تعريفنا (٢٠١٣).

زد على ما ذكرناه سابقًا، أن مفهومنا الحالي لا يتضمن مكون الصعوبات النمائية وتسبيبها للصعوبات الأكاديمية؛ وذلك لتضمن ذلك في متن التعريف، وذلك من خلال عبارة " **... يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية**"، فضلا عن أنه قد تم استبدال عبارة "**ولا ترجع للاضطرابات النفسية الشديدة**" من مفهومنا الصادر سنة (٢٠١٣)، بعبارة "**ولا ترجع للاضطرابات الانفعالية الشديدة**"؛ وذلك لأن مفهوم الاضطرابات النفسية يمسح كل جوانب الفرد الداخلية، بينما مفهوم الاضطرابات الانفعالية أكثر حصرا وقصرا ومحدودية في جانب بعينه، فضلا عن أن هذا الاستبدال يتسق وتحليل أدبيات مفاهيم وتعريفات صعوبات التعلم.

١- مفهوم صعوبات خاصة في التعلم:

هذا المفهوم من المفاهيم عميقة الدلالة في مجال انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم؛ لأنه من الدقة بمكان حيث يشير هذا المفهوم إلى:

أ- ليس كل منخفضي التحصيل ذوو صعوبات تعلم.

ب- ليس بالضرورة أن يكون ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم منخفضي التحصيل.

جـ- ذوو الصعوبات الخاصة في التعلم يواجهون صعوبة في مادة دون أخرى.

د- أداؤهم متغير من فترة إلى أخرى، فهو قد يتردد ما بين الانخفاض والارتفاع إذا ما تم تتبع ورصد مستوى الطفل ذي الصعوبة في التعلم في فترة زمنية معينة، وهو ما يمكن أن نسميه بعدم اتساق الأداء من فترة إلى أخرى.

والخصائص الواردة في(أ)، (ب)، (د) تمثل أيضا خصائص لفئة ذوي الصعوبات العامة في التعلم، والمتفوقين ذوي صعوبات التعلم، وتختلف الفئتين الأخيرتين عن فئة الأفراد ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم في بعض الخصائص التي سوف يأتي ذكرها في هذا الكتاب.

ولمزيد من الإيضاح يمكننا القول بأن تغير التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي لفئة ذوي صعوبات التعلم عبر الزمن؛ يفيد بإن أداءهم يتذبذب انخفاضا وارتفاعا إذا ما تم رصد هذا الأداء وتحليله عبر فترة معينة من الزمن، فهو لا يتسم بالاتساق؛ حيث يرتفع أداؤهم في التحصيل في فترات في مادة من المواد الدراسية أو مهارة أو أكثر من المهارات الخاصة بهذه المادة، ثم ينخفض عن المتوسط في فترات أخرى فيما تقدم، برغم ثبات الظروف والأحوال المحيطة بالطفل ذي الصعوبة في التعلم، بينما نجد أن التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي للمتأخرين أو المتخلفين دراسيا يتسم بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون ثابتة في التحصيل والأداء الأكاديمي في كل المواد الدراسية وليس في مادة دراسية دون الأخرى، أو في مهارة، أو مجموعة من مهارات أية مادة دراسية كما يحدث في حالة ذوي صعوبات التعلم.

و- ليس سبب الصعوبة الواحدة واحدًا؛ أي أن صعوبة بعينها قد يكون لها أسباب مختلفة لدى الأفراد المختلفين.

ز- ما يصلح لعلاج صعوبة بعينها لدى فرد قد لا يصلح لعلاج نفس الصعوبة لدى فرد آخر.

ح- أن ذوي صعوبات التعلم يتسمون برغم تغير الأداء وتذبذبه بالتباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع في مادة أو أكثر، أو مهارة أو مجموعة من المهارات الخاصة بمادة من المواد الدراسية الأساسية، بحيث يكون تحصيلهم الفعلي فيما تقدم أقل بسنة دراسية على الأقل عن تحصيلهم المتوقع.

ط- أن سبب صعوبات التعلم داخلي بينما سبب قصور تعلم ماعداهم من الفئات الأخرى يرجع لأسباب خارجية.

٢- مجموعة غير متجانسة من الأفراد:

ترتبط هذه الخاصية بالخاصية المذكورة آنفا، ويزاد على ما تقدم أن فئة ذوي صعوبات التعلم لا تجمعهم خصائص موحدة؛ أي أن أعراض الصعوبة ونواحي القصور في إطار صعوبة محددة ليس بالضرورة أن يتوحد أصحابها في حزمة واحدة من الخصائص، إنها خاصية عادة ما تسمى بخاصية التبعثر في الخصائص Scattering.

٣- ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط:

هذا المفهوم يعني أن ذوي صعوبات التعلم لا يعانون من أي انخفاض في نسبة الذكاء بما يجعلهم يقعون في فئة بطيئي التعلم أو فئة المعاقين عقليا؛ حيث ينحرف ذكاء الأطفال بطيئي التعلم عن مدى الذكاء المتوسط بمقدار انحراف معياري سالب، أما المعاقون عقليا فينحرف ذكاؤهم بمقدار انحرافين معياريين سالبين عن مدى الذكاء المتوسط.

وبصورة أكثر إجرائية حتى يفاد منها في التدريب الميداني هب أن لدينا مقياس ذكاء متوسط الأداء عليه للمجموعات المعيارية التي تم تقنين المقياس عليها(١٠٠) نقطة، والانحراف المعياري(١٥)، ثم أردنا أن نحسب عليه مدى الذكاء المتوسط، فإن معنى هذا على المنحنى الاعتدالي هو تحركنا انحراف معياري واحد مرة في الاتجاه الموجب ومرة في الاتجاه السالب، وهو ما يعني أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون واقعا بين ١٠٠ ± ١٥؛ أي أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون منحصرا بين(٨٥ و١١٥) نقطة، بينما سيكون ذكاء الأطفال بطيئي التعلم منحرفا بما يزيد عن انحراف معياري واحد في الاتجاه السالب، ويقل عن انحرافين معياريين سالبين؛ أي سيكون ذكاؤهم واقعًا بين ٨٤- ٧١ نقطة، أما المعاقيون عقليا فسيكون مدى ذكائهم واقعًا في مدى النقاط ٧٠ فأقل.

وعليه، فإن مقدار هذه النقاط ومداها سوف يختلف باختلاف متوسط الأداء على مقياس الذكاء، والانحراف المعياري للأداء عليه، فهب أن متوسط الأداء على مقياس ما من مقاييس الذكاء هو(١٠٠) نقطة، والانحراف المعياري(١٠) فإن معنى ذلك أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون واقعا بين ١٠٠ ± ١٠؛ أي أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون منحصرا بين(٩٠ و١١٠) نقطة بينما سيكون ذكاء الأطفال بطيئي التعلم منحرفا بما يزيد عن انحراف معياري واحد في الاتجاه السالب، ويقل عن انحرافين معياريين سالبين؛ أي سيكون ذكاؤهم واقعًا بين ٨٩ - ٨١ نقطة، أما المعاقون عقليا فسيكون مدى ذكائهم

واقعًا في مدى النقاط ٧٩ فأقل، وهكذا سوف تتغير هذه القيم في الحكم إذا ما تغير المتوسط والانحراف المعياري في كل مرة.

ومن هنا يحتم قانون التربية الخاصة، وإلف المجال الصحيح أن يتم ذكر اسم اختبار الذكاء، ومتوسط الأداء عليه للعينة المعيارية التي تم تقنين اختبار الذكاء عليها، وكذلك لابد من ذكر الانحراف المعياري للأداء على هذا الاختبار بغير ذكر لهذه المعلومات عن تفويء ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم يعد خطأ فادحا يتوجب الإقلاع عنه من قبل الباحثين والمؤسسات المعنية بالقياس والتقييم، ولا سيما مؤسسات التربية الخاصة والمراكز المعنية بصعوبات التعلم وكذلك الباحثين في هذا المجال؛ وذلك لأن نسبة الذكاء تختلف من اختبار إلى آخر إلى حد يصل في بعض الكتابات إلى (١١) نقطة، كما معامل الارتباط بين تقديرات الذكاء على الاختبارات المختلفة يتراوح من ٦, ٠ إلى ٨, ٠ (فيرنون).

٤- يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية:

مفهوم العمليات النفسية الأساسية يشير إلى العمليات الداخلية التي تكمن خلف أداء المهام الأكاديمية، وهذه العمليات الداخلية تختلف باختلاف المهمة الأكاديمية.

والاضطراب في هذه العمليات الداخلية إما أن يكون في صورة تأخر في نمو هذه العمليات عن مستوى أقران الفرد ذي الصعوبة في الذكاء والعمر الزمني، أو عدم وجود اتساق في مستوى نضجها أو الخلل الوظيفي في أن تعبر عن نفسها كقابلية أو استعداد داخلي إلى قدرة تساويها أو تعبر عن مستواها الحقيقي، وكل هذه الصور للاضطراب يستدل عليها من خلال وجود حالة من التباعد الداخلي بين هذه العمليات في نموها أو في أدائها الوظيفي، وهو ذاك الذي يعبر عنه في مجال صعوبات التعلم بمحك التباعد الداخلي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه العمليات: الذاكرة السمعية أو البصرية، والإدراك سواء كان بصريا أو سمعيا أيضا، والانتباه البصري أو السمعي،أو التكامل الحسي كالتكامل الحسي البصري- السمعي Visual-Auditory intersenseory integration، أو ربط الأحرف إلى مقابلاتها الصوتية المناسبة، والمهارات الحركية، أو التشفير الأورثوجرافي، أو التشفير الفوتمي، او الإدراك البصري في الفراغ، أو الذاكرة البصرية – المكانية... إلخ .

ومن الأهمية التنويه إلى أن هذه العمليات تختلف باختلاف الصعوبة الأكاديمية، فالعمليات النفسية التي تكمن خلف صعوبة الحساب تختلف عن العمليات التي تكمن خلف صعوبة القراءة، وهذه وتلك تختلف عن العمليات التي تكمن خلف صعوبة الكتابة، وليس كما يشاع بأن العمليات النفسية تتحدد في الانتباه والإدراك والذاكرة؛ لأنه لو كانت هذه العمليات تقف خلف أو تسبب أي نوع من الصعوبات المتقدمة لكان من البديهي أن يكون علاجها واحدا، وهو مالا يستقيم والمنهج العلمي، ولعل ما يؤيد وجهة نظرنا أننا لو تأملنا صعوبة مثل صعوبة الحساب فإننا سوف نجد على سبيل المثال العديد من العمليات النفسية التي تكمن خلفها مثل: النضج العضلي، والتآزر الحركي، والتآزر البصري، والتآزر البصري- الحركي، والاتجاهية، والإدراك البصري، والإدراك الفراغي، والذاكرة البصرية والمكانية، والتسلسل أو التعاقب، والمطابقة، وهكذا.بينما إذا كان الأمر يتعلق بصعوبة القراءة فسوف نرى عمليات نفسية اخرى مثل: الإدراك البصري، التشفير الجرافيمي، والتشفير الفونيمي (الصوتي)، والتوليف الفونيمي، والتحليل الصوتي، وتجهيز القرار المعجمي ......إلخ(*).

٥- آثار الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية:

آثار الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية تظهر من خلال القصور أو التباين في أداء ذوي الصعوبة في العديد من المهارات الأساسية المتضمنة في الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة؛ أي في المهارات الأساسية والفرعية للفهم أو استخدامها، وهو ماتجده متجمعا في عبارة واحدة وردت في تعريفنا وهي، **فهم و/ أو استخدام المهارات الرئيسة للغة المقروءة و/ أو المسموعة**، ومثل هذه العبارة تجمع كل ما تم تفصيله آنفا، لأنه من المعروف بداهة، والمعروف عرفا كالمشروط شرطا، أن المهارات الأساسية للغة هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة.

أما المهارات الفرعية في كل من المجالات أو المهارات السابقة فإنها تختلف بحسب المجال أو المهارة الرئيسة، فالمهارات الفرعية المتضمنة في مهارة الاستماع من التعدد

(*) اكتفينا هنا بذكر عدد قليل من العمليات النفسية التي تكمن خلف صعوبات القراءة. وللمزيد راجع مؤلفاتنا: سيكولوجية اللغة والطفل، صعوبات فهم اللغة ماهيتها وإستراتيجياتها، وفي صعوبات التعلم النوعية الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية، وهي منشورة بدار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

والتنوع بمكان، وهو ما سوف يتم تبيانه وتفصيله في كتابنا القادم إن شاء الله﴿ وَلَا تَقُولَنَّ لِشَاْىْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَٰلِكَ غَدًا ﴿٢٣﴾ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ وَٱذْكُر رَّبَّكَ إِذَا نَسِيتَ وَقُلْ عَسَىٰٓ أَن يَهْدِيَنِ رَبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هَٰذَا رَشَدًا ﴿٢٤﴾ ﴾ [الكهف]، تختلف عن المهارات المتضمنة في الكلام، والأخيرة تختلف عن القراءة، والكتابة وهكذا.

وناهيكم عن الإطناب فإن التعديل الأخير في تعريفنا هذا مقارنة بما ورد في تعريفنا السابق على هذا التعريف لم يكن يتضمن النص صراحة على أن من الآثار المترتبة على الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية يلقي بظلاله سلبيا من خلال القصور في أداء العمليات الحسابية الأولية، بينما في تعريفنا هنا فقد تم النص عليه صراحة.

كما تضمن التعريف أن من الآثار المترتبة على الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية القصور في فيما تقدم ذكره، ثم النص فيه بأن ذلك يؤثر أيضا فيه مجالات دراسية أخرى؛ لأن هناك من المواد الدراسية مايتطلب من المهارات ماهو أكثر من الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، وذلك كما يكون على سبيل المثال لا الحصر في الجغرافيا، وماتتطلبه من مهارات إدراكية في قراءة الخرائط ومفاتيحها ودلالات ألوانها الخاصة بالتضاريس....إلخ. ومن هنا كان النص صراحة - من باب العموم والشمول في تعريفنا الحالي - على عبارة" أو مواد دراسية أخرى" .

٦-التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع:

Discrepancy between Actual and Expected Achievement:

من المفاهيم الأساسية في تعريفنا(٢٠١٥) مفهوم وجود تباعد دال إحصائي بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع .

وهذا المفهوم من المفاهيم أو المكونات التي تمثل العمد الرئيسة لخصائص ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم، وهو مفهوم في ذات الوقت يشير إلى وجود فجوة، أو مسافة فارقة بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع في المادة أو المهارة أو مجموعة المهارات التي يعاني الطفل فيها من صعوبة، أو في مادة أو مادتين أو أكثر من المواد الأساسية-وليس كل المواد الدراسية بالطبع- وذلك بحسب فئة الصعوبة التي يتناولها التعريف، حيث يكون التحصيل الفعلي أقل من التحصيل المتوقع بما مقداره سنة دراسية على الأقل.

كما أن مقدار التباعد بين التحصيلين المذكورين آنفا يتغير بتغير العمر الزمني؛ بمعنى أن سنة دراسية قد تمثل تباعدا ذا دلالة في عمر زمني ما، بينما هذا القدر من التباعد بين التحصيلين قد لا يكون ذا دلالة في الأعمار الأكبر، وهو ما يعني عدم تحقق شرط التباعد بين التحصيلين رغم وجود تباعد قدره عام دراسي.

ومنطقيا إذا كان التباعد الدال بين التحصيلين في عمر سبع سنوات سنة دراسية واحدة، ويتحقق به شرط رئيس من شروط الجدارة، فهل من المنطقي أن يظل هذا التباعد بين التحصيلين يحمل نفس الدلالة ويتحقق به الجدارة إذا ما كان عمر من يعاني من صعوبة هو أحد عشر عاما؟ أعتقد جازما، ومن باب الاستدلال الفقهي والمنطقي أن التباعد بين التحصيلين يتغير مقداره بتغير العمر الزمني، وأن هذا القدر يتزايد بتزايد عمر ذي الصعوبة في التعلم، فسنة دراسية كتباعد يمكن أن تكون معتبرة ودالة إذا ما تراوح عمر ذو الصعوبة في التعلم من ست سنوات إلى ثمان، وسنة ونصف إذا كان عمر ذو الصعوبة في التعلم يتراوح من تسع سنوات حتى إحدى عشرة سنة، وسنتين إذا كان عمره الزمني فوق العمر الأخير. على أننا ننوه بأن المستقصي لأدبيات صعوبات التعلم يجد أن هذا العدد من السنوات للتباعد بين التحصيلين يختلف فيه العلماء ما بين قائل بتحديد قدر ثابت من التباعد بين التحصيلين حاصرين إياه في سنة دراسية على الأقل مهما اختلفت الأعمار الزمنية، وما بين قائل بضرورة تغير هذا الفارق أو التباعد بين التحصيلين بتغير الأعمار الزمنية، على أن تكون هناك زيادة مطردة كلما زاد العمر.

وجدير بالذكر أن محك التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، هو ذاته الذي يسمى بالتباعد الخارجي، وهو ذاته الذي يسمى بالتباعد بين القدرة والتحصيل في بعض الكتابات. لذلك لا يجب الخلط هنا بين هذه المسميات المختلفة؛ لأنها ذات دلالة واحدة في مجال صعوبات التعلم، وصدق فقه الاستدلال إذ قال: " ليست العبرة بالألفاظ والمباني إنما العبرة بالمقاصد والمعاني"[1].

---

(١) يقال في التراث والأدب العربي إن الشيء إذا زادت أهميته ومكانته كثرت أسماؤه وكناه، فالأسد أحصوا له أكثر من ثلثمائة اسم، وكذلك السيف، ولو تأملت التراث العربي أيضا وأدبياته تجد أن الاشخاص العظام تكثر أسماؤها وكناها، فسيدنا عيسى عليه السلام تجد له اسم وهو سيدنا عيسى، كما تجد له كنى مثل: الوجيه، الفصيح، ابن مريم...إلخ، وسيدنا محمد عليه الصلاة والسلام، تجد له اسم " محمد"، وأحمد، ومحمود، وأبا القاسم، والمصطفى....إلخ.

ولتقدير هذا المحك وحسابه يوجد العديد من الأساليب والمعادلات، وهو أمر يفيض شرحه وتفصيله.

لكن على عجالة نورد هنا بعض المعادلات التي يمكن استخدامها في حساب التحصيل المتوقع، وهي المعادلات التي تجدها مبسوطة في كتابنا تشخيص صعوبات التعلم، ومن هذه المعادلات على سبيل المثال لا الحصر:

١- معادلة هاريس(١٩٦٠): التحصيل المتوقع = العمر العقلي- ٥.

٢- معادلة هاريس(١٩٧٠): التحصيل المتوقع = X٢ العمر العقلي- العمر الزمني/ ٣- ٥.

٣-معادلة بوند وتنكر: التحصيل المتوقع = نسبة الذكاء Xعدد السنوات التي قضاها الطفل في الدراسة/ ١٠٠ + ١.

كما أن هناك معادلات أخرى تجدونها منقوشة في كتابنا المنوه عنه آنفا.

إلا أنه، ومن الجدير بالذكر أن هناك العديد من الاعتراضات على معادلات التباعد كأسلوب لحساب التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، وقد أورد حياةHaytte,2007 طريقة جديدة بديلة لمعادلات التباعد، وهذه الطريقة هي طريقة الاستجابة للعلاج، وهذه الطريقة سوف نُعَرِّج عليها مع طرق أخرى بديلة-جديدة، إن كان في العمر بقية، فالأعمار بيد الله سبحانه وتعالى.

٧- من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي:

يتعاظم ذكر هذا المفهوم كسبب محتمل للصعوبة في مفاهيم صعوبات التعلم وفي التراث النفسي الخاص بالمجال، وبرغم أن المؤلف متأكد- من خلال مسحه وتحليله للجانبين المتقدمين – من أن الخلل الوظيفي أو التأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي Central Nervous system (CNS) بما يتضمنه من مخ Brain وحبل شوكي Spinal Cord، وما يرتبط بهما من خلايا عصبية Neurons، ونواقل عصبية من الأسباب الرئيسة لصعوبات التعلم، إلا أن المؤلف وضعها في صورة الاحتمال لاستثارة البحث في هذه المنطقة والوقوف على الرصد والتحليل المناسبين لذلك.

وهو أمر تقبله طبيعة المفاهيم، تلك التي تتصف عادة بأنها جامعة ومانعة، وهي- أي المفاهيم- تقبل العبارات الاحتمالية، برغم أن الاحتمال شك، والشك تخمين، وهو ما يتطلب معه تنشيط البحث العلمي ورصد نتائجه تراكميا في منطقة الاحتمال هذه إلى أن يتم تأكيد ما ورد بالعبارة الاحتمالية أو ضحدها، وحالما يتم إثباتها تكون دليلا ثابتا في الاستدلال على ذوي صعوبات التعلم، ويقينا ثابتا في الخصائص، لأن الأدلة تبنى على القطع واليقين ولا تبنى على الشك والتخمين، كما أن كل دليل تطرق إليه الاحتمال سقط به الاستدلال.

٨-لا ترجع صعوبات التعلم إلى(*):

أ- وجود إعاقات حسية .

ب- وجود إعاقة بدنية.

ج-لا ترجع صعوبات التعلم إلى:

الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي،أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم.

د- لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة.

هـ- لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة.

وهو ما يشير بجلاء إلى أن الصعوبات الخاصة في التعلم أسبابها داخلية وليست خارجية، وأن كل متعلم يتسم بالقصور في الأداء أو التحصيل الأكاديمي، وإذا كان سبب ذلك يرجع لسبب خارجي فإنه لا يعد من فئة ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم، الأمر الذي يوفر خصوصية وتفردية واضحة وجلية لفئة ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم عن الفئات الأخرى التي تخالطهم أو تزاحمهم وتشابههم من أمثال فئات: المتأخرين دراسيًا، والمتخلفين تحصيليا، وذوي مشكلات التعلم وبطيئي التعلم، والمعاقين تعليميا، والمضطربين تعليميا.

٩- يتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات: الديسلكسيا، والديسكلكوليا، والديسفازيا.

ذهبت بعض التعريفات على ذكر أن مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم يتضمن حالات القصور أو الصعوبة في القراءة، أوالكتابة، أوالاستماع، أوالكلام، أو إجراء

(*) للوقوف على ماهية وشرح وتفصيل ذلك راجع كتابنا تشخيص صعوبات التعلم (٢٠١٠)، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

العمليات الحسابية الأولية، وتجدها ذاتها- أي هذه التعريفات- قد ذكرت في متنها أيضا بأن مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم يتضمن حالات: الديسلكسيا؛ أي عسر القراءة تشبهًا بمفاهيم الكيمياء أو صعوبات القراءة اصطلاحا، وهكذا الأمر في إجراء العمليات الحسابية الأولية تجد ذكرها في استهلالية بعض التعريفات، وتجدها - أي هذه التعريفات- ذكرت ويتضمن هذا المفهوم أو التعريف حالات الديسكلكوليا.

ومن التعريفات التي اتخذت هذا المنحى، تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابعة لمكتب التربية الأمريكي، الصادر ابتداء بالقانون ٩١/ ٢٣٠ لسنة (١٩٦٨)، والتعريفات التالية الصادرة من نفس الهيئة بقوانين لا حقة مختلفة، كما أن من التعريفات والمفاهيم التي تمسكت بهذا المنحى ديدنا ومشربا لها تعريف السيد عبد الحميد سليمان، الوارد فيما قبل وتعريفه الحالي.

فما دلالة ذلك؟

وهل ماذكر في استهلالية مثل هذين التعريفين ثم ما صدر في ذيلهما هو ذكر لمفاهيم متحدة أم ذكر لمفاهيم مختلفة؟

أمر في حاجة إلى نظر وتدبر، وإعمال عقل وتفكر، وإمعان نظر وتعقل!

إن أمر الفصل في حل هذه الإشكالية سنورد تفصيله ومناقشته في كتابنا اللاحق إن شاء الله وقدَّر لنا الحياة.

الفصل الرابع

"نموذج السيد عبد الحميد سليمان التحليلي- السببي (٢٠١٥)"

مقدمة.

أولا: مكونات نموذج السيد عبد الحميد سليمان(٢٠١٥).

ثانيا: فروض النموذج.

ثالثا: فئات صعوبات التعلم.

١-صعوبات عامة في التعلم

٢- صعوبات خاصة في التعلم.

٣- متفوقون ذوو صعوبات تعلم.

رابعا: أنواع صعوبات التعلم.

١-صعوبات تعلم نمائية.

٢- صعوبات تعلم أكاديمية.



مقدمة:

بعد تحليلنا لعينة من مفاهيم صعوبات التعلم، تمكنا من الوصول إلى مفهوم وتعريف لصعوبات التعلم.

ولما كان القصد من التحليل بالإضافة لما تم ذكره بعاليه هو التوصل إلى نموذج يمكن في ضوئه فهم صعوبات التعلم، فإننا نعرض في هذا الفصل نموذجنا في هذا الجانب، وذلك بهدف تعميق وتأصيل المعرفة الخاصة بالمجال، غير متناسين أن هذا النموذج ينتمي إلى فئة النماذج التحليلية- السببية.

لايقف تفرد صعوبات التعلم إلى حد ما رصده المؤلف في نموذجه السابق لكن صعوبات التعلم، أو بالأحرى مفهوم صعوبات التعلم ليس مفهوما يتضمن بداخله فئة واحدة لمن ينضوون لهذا المجال؛ إذ إن فئات ذوي صعوبات التعلم وأنواعها ليست كل واحد؛ حيث يوجد العديد من الفئات التي تنتمي إلى هذا المجال.

بالنظر إلى نموذج السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٥) المرسوم شكل (٤-٢) نجد أنه ينتمي إلى النماذج التحليلية السببية التفاعلية، وهذا النوع من النماذج ينتمي أيضا إلى فئة النماذج النظرية التي قامت في أساسها على تحليل كم هائل من أدبيات مجال صعوبات التعلم، والعديد من الدراسات التي أجريت في المجال.

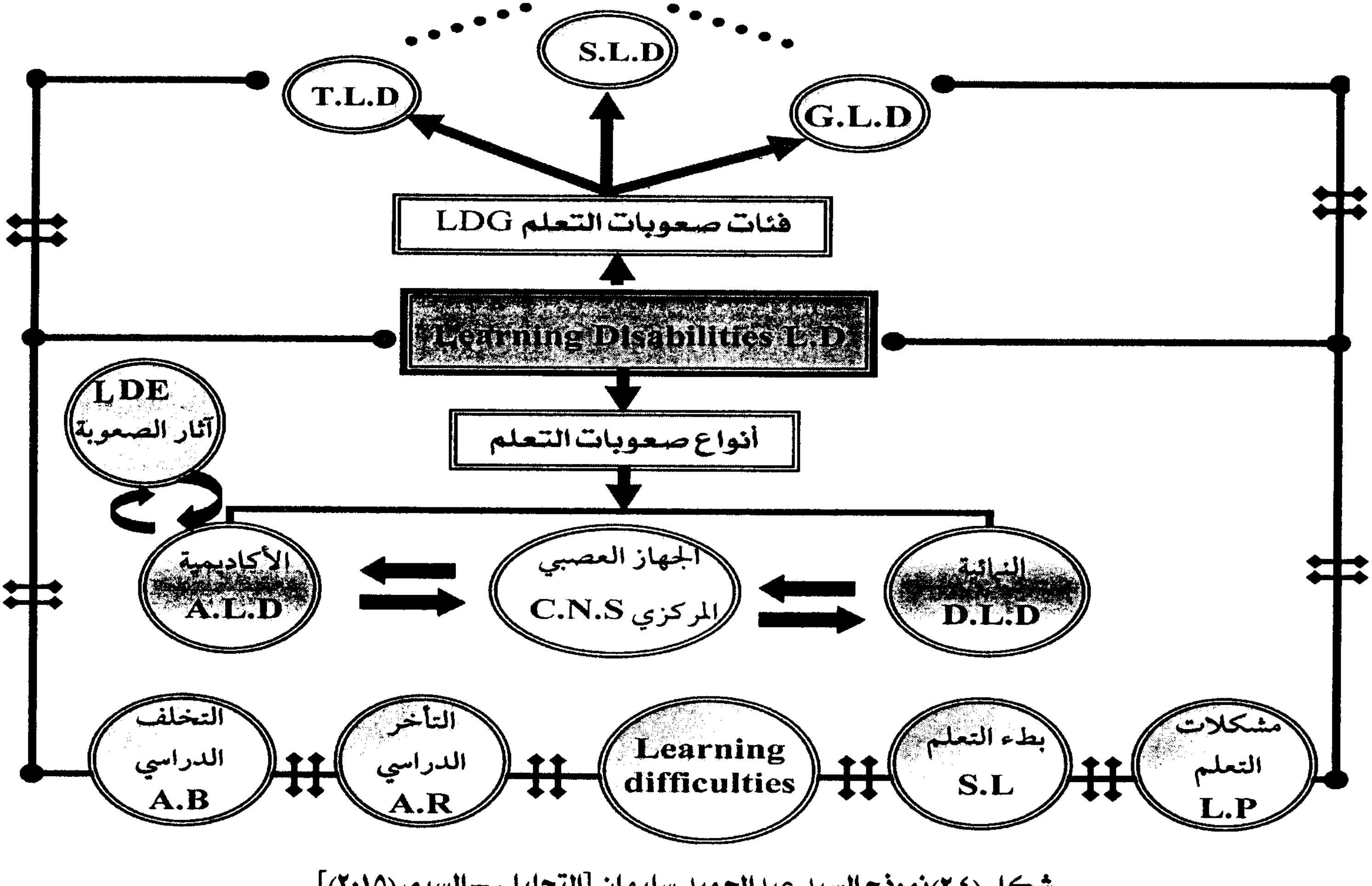
كما أنه نموذج لم يتم اختباره عمليا، لكن يبقى أنه يمثل تحليلا منطقيا للتراث في المجال.

ومثل هذا النوع من النماذج يمثل فكرة مستخلصة مما أوردنا سابقا، هذه الفكرة تم تحليلها وتركيبها، ثم عرضها على المبادئ والأفكار والخصائص الرئيسة للمجال، بالإضافة إلى الإفادة مما تم استخلاصه من تحليل أدبيات المجال، سواء كانت هذه الأدبيات تتعلق بالنظريات أو النماذج أو الدراسات التي أجريت في مجال صعوبات التعلم أو المجالات الأخرى المشابهة.

وفيما يلي نتناول نموذجنا من جوانب عدة سيأتي ذكرها فيما هو آت إن شاء الله.

أولا: مكونات نموذج السيد عبد الحميد سليمان(٢٠١٥)

بالنظر إلى هذا النموذج نجد لزاما علينا توضيح مكوناته قبل وضع الفروض التي يقوم عليها.



شكل (٢٤) نموذج السيد عبدالحميد سليمان [التحليلي – السببي (٢٠١٥)]

مفتاح نموذج السيد عبدالحميد (التحليلي – السببي ٢٠١٥)

الرمز	المسمى
T.L.D	Talented with learning Disabilities
S.L.D	Specific Learning Disabilities
G.L.D	General Learning Disabilities
L.D.T	Learning Disabilities Types
A.L.D	Academic Learning Disabilities
C.N.S	Center of Nervous System
D.L.D	Developmental Learning Disabilities
L.D.E	Learning Disabilites effects
⇄	Not equal

يتضمن النموذج مستطيلاً يتوسط الشكل العام ومكوناته، هذا المستطيل يمثل الأصل العام للمجال، مكتوبًا بداخله Learning Disabilities، وهو المتمثل في مجال صعوبات التعلم، يخرج منه سهم لأعلى يشير إلى فئات صعوبات التعلم التي يمكن أن يتضمنها المجال حسب رؤية المؤلف، ومن الأخير تنبثق ثلاث دوائر أعلاه تمثل هذه الفئات، هذه الدوائر مكتوب بها مختصرات تمثل فئات صعوبات التعلم التي يمكن أن يتضمنها المجال تتمثل في:

١- (G.L.D) : وهي مختصرات لفئة صعوبات التعلم، والمسماة في النموذج صعوبات عامة في التعلم General Learning Disabilities.

٢- (S.L.D): وهي مختصرات لفئة صعوبات التعلم، والمسماة في النموذج صعوبات خاصة في التعلم Specific Learning Disabilities.

٣- (T.L.D) : وهي مختصرات لفئة صعوبات التعلم، والمسماة في النموذج متفوقون ذوو صعوبات تعلم Talented Learning Disabilities.

يخرج من المستطيل الذي يتوسط النموذج ومكوناته سهم إلى أسفل ينتهي بأنواع صعوبات التعلم، والتي تتمثل في نوعين رئيسين، هما صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities(D.L.D)، وصعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities(A.L.D)، ويتوسطهما الجهاز العصبي المركزي Central Nervous System(C.N.S)، مع وجود أسهم تبادلية وتفاعلية بين نوعي الصعوبات. ويخرج من دائرة الصعوبات الأكاديمية سهم يشير إلى دائرة آثار الصعوبة Learning Disabilities Effects (L.D.E)، وبين الدائرتين أسهم معقوفة تبادلية بين المكونين، وينتهي النموذج بخمس دوائر تمثل مجموعة من أنواع المفاهيم أو المتعلمين الذين تتشابه خصائصهم مع خصائص ذوي صعوبات التعلم في جانب أو اكثر، أربع من هذه الدوائر متساوية، بينما الدائرة التي تتوسطهم أكبر من أي دائرة من الدوائر الأربع، وقد كان أكبرها لأنه مفهوم يثير عددا أكبر من المشكلات إذا ما قارناه وما ينتمون له بمفهوم صعوبات التعلم ومن ينتمون إليه، ويوجد بين الدوائر رمز (⟺)، وهو رمز يقصد به في النموذج عدم التطابق بين المفاهيم التي بينها هذا الرمز.

وهذه الفئات تتمثل في:

١- فئة مشكلات التعلم، ومرمز لها على النموذج بـ (L.P).

٢- فئة بطيئي التعلم، ومرمز لها على النموذج بـ (S.L).

٣- فئة المتأخرين دراسيا، ومرمز لها على النموذج بـ (A.R).

٤- فئة المتخلفين دراسيا. ومرمز لها على النموذج بـ (B. A).

٥- الفئة المسماة Learning Difficulties. ولا يوجد لها ترميز مختصر، لأن الترميز المختصر لها على النموذج سوف يؤدي إلى الخلط بينها وبين فئة صعوبات التعلم المترجمة اصطلاحا لا لغة للنص الأجنبي Learning Disabilities.

والنموذج تتشابك وتتفاعل كل مكوناته؛ لأنه ينتمي إلى فئة النماذج التحليلية- السببية.

ثانيا: فروض النموذج:

يقوم النموذج الحالي على الفروض الأساسية التالية:

١- توجد فئات متعددة لذوي صعوبات التعلم.

٢- توجد أنواع مختلفة لذوي صعوبات التعلم.

٣- الخلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي يمثل متغيرا وسيطا بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية.

٤- الصعوبات النمائية تؤدي إلى صعوبات أكاديمية.

٥- توجد علاقة دينامية بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية.

٦- توجد علاقة دينامية بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية من جهة والآثار المترتبة على الصعوبة من جهة أخرى.

٧- صعوبات التعلم تختلف عن التأخر الدراسي، والتخلف الدراسي، ومشكلات التعلم، وبطء التعلم، وأي فئات أخرى تقع ضمن أمراض التعلم.

ثالثا: فئات صعوبات التعلم:

يمكننا القول بإن صعوبات التعلم تنقسم إلى ثلاث فئات تتمثل في:

١- صعوبات عامة في التعلم General Learning Disabilities (GLD): فئة ذوي الصعوبات العامة في التعلم، هم أولئك الذين يظهرون تباعدا بين تحصيلهم الفعلي Actual Achievement (AA)، وتحصيلهم المتوقع Expected Achievement (EA) في أكثر من مادة دراسية وليس في كل المواد الدراسية الأساسية مع اتسامهم بكل الخصائص الخاصة والمميزة لذوي صعوبات التعلم؛ بمعنى أنهم ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون من أية نواحي قصور بيئية سواء كان هذا القصور يتعلق بالمشكلات الأسرية الحادة، أو الفقر الشديد، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان الثقافي، كما أنهم لا يعانون من الإعاقة الحسية، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة .

٢- صعوبات خاصة في التعلم Specific Learning Disabilities (SLD): فئة ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم، هم أولئك الذين يظهرون تباعدا بين تحصيلهم الفعلي Actual Achievement (AA)، وتحصيلهم المتوقع Expected Achievement (EA) في مادة دراسية واحدة. مع اتسامهم بكل الخصائص الخاصة المميزة لذوي صعوبات التعلم؛ بمعنى أنهم ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون من أية نواحي قصور بيئية سواء كان هذا القصور يتعلق بالمشكلات الأسرية الحادة، أو الفقر الشديد، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان الثقافي، كما أنهم لا يعانون من الإعاقة الحسية، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة .

٣- متفوقون ذوو صعوبات تعلم Talented learning Disabilities (TLD): هذه الفئة تمثل فئة من فئات ذوي صعوبات التعلم ذوي ذكاء مرتفع عن المتوسط؛ حيث تزيد نسب ذكائهم عن(١٣٠) نقطة، على أي اختبار ذكاء متوسط الأداء عليه (١٠٠) وانحراف معياري (١٥). وتحصيل دراسي ليس منخفضا، ولكن تحصيلهم هذا لا يتناسب وما يمتلكونه من مستوى ذكاء وإمكانات عقلية وخصائص نفسية. في عملية أو مهارة فرعية أو أكثر من عمليات أو مهارات هذه المادة الدراسية. مع اتسامهم بكل الخصائص الخاصة والمميزة لذوي صعوبات التعلم؛ بمعنى أنهم ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون من أية نواحي قصور بيئية سواء كان هذا القصور يتعلق بالمشكلات الأسرية الحادة، أو الفقر الشديد، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان الثقافي، كما أنهم لا يعانون من الإعاقة الحسية، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة .

رابعا: أنواع صعوبات التعلم:

١-صعوبات تعلم نمائية(Developmental Learning Disabilities (DLD:

صعوبات التعلم النمائية تشير إلى القصور في العمليات والقدرات الداخلية التي تمثل متطلبات سابقة للأداء الأكاديمي في المادة الدراسية، أو المهمة الأكاديمية التي يعاني فيها الفرد من صعوبة في التعلم، وهذه القدرات أو العمليات الداخلية التي تمثل متطلبا سابقا تختلف باختلاف المادة الدراسية أو المهمة الأكاديمية، فمثلا الصعوبات النمائية التي يمكن

أن تمثل متطلبا سابقا لتعلم القراءة، والتي إذا عاني الفرد فيها من صعوبة أو قصور، فإنه سوف يعاني من صعوبة في القراءة، هذه القدرات والعمليات تتمثل في- على سبيل المثال لا الحصر: التجهيز السمعي، أو الوعي الصوتي، أو التشفير الفونيمي، أو التوليف الصوتي، أو التحليل الصوتي، أو الذاكرة السمعية، أو الإدراك المكاني، أو تجهيز القرار المعجمي، أو إصدار القرار المعجمي، أو السرعة المؤتمتة ....إلخ.

بينما لو رصدنا الصعوبات النمائية لمن يعانون من صعوبة في مادة الحساب، أو المهام ذات المحتوى الرمزي المرتبط بمادة الحساب فسوف نجد أن القدرات أو العمليات الداخلية التي تمثل متطلبا سابقا تختلف عن تلك التي ترتبط بالصعوبة في مادة القراءة أو المهام ذات المحتوى اللفظي.

فعلى سبيل المثال القدرات أو العمليات التي تمثل متطلبا سابقا لتعلم مادة الحساب، والتي إذا ما وقع القصور فيها فإن الفرد يعاني من صعوبات في الحساب مثل: التجهيز البصري، أو التصور البصري، أو التشفير الجرافيمي، أو الذاكرة المكانية البصرية، أو الذاكرة البصرية، أو الإدراك في الفراغ، أو الإدراك المكاني، أو العد، أو الترتيب والتعاقب، أو تجهيز القرار المعجمي، أو السرعة المؤتمتة .....إلخ.

أما إذا كان الفرد يعاني من صعوبات في الكتابة فإن الصعوبات النمائية والمتمثلة في القدرات والعمليات الداخلية التي تكمن خلف الصعوبة في الكتابة فسوف تختلف عما ذكرناه في الأمثلة السالفة الذكر، فهو قد يعاني من قصور في المتطلبات السابقة للكتابة المتمثل بعضها على سبيل المثال لا الحصر في: النضج العضلي للعضلات الدقيقة، التآزر العضلي، أو التآزر البصري- الحركي، أو الإدراك المكاني ....إلخ.

وهكذا نجد أن الصعوبات النمائية تختلف باختلاف طبيعة المحتوى والبنية المعرفية للمادة الدراسية التي يعاني فيها الفرد من صعوبة أكاديمية، وليس كما يذهب العديد من الباحثين والمؤلفين الأجانب والعرب إلى أن الصعوبات النمائية تتمثل في الانتباه، والإدراك والذاكرة....إلخ. لأن الأمر لو كان بهذا العموم دون تقييد أو تخصيص نوعي لكل عملية معرفية كبرى من العمليات السابقة لكان من الممكن أن تكون صعوبات التعلم الأكاديمية على اختلاف المحتويات الدراسية وبنائها المعرفي ترجع لأسباب واحدة، ومن ثم فإنه يمكن علاجها ببرنامج واحد فقط، بمعنى لو أن

الصعوبات النمائية كما يحددها البعض فيما سبق لكان من الممكن أن يتم علاج صعوبات الحساب، وصعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، أو أية صعوبة أكاديمية أخرى مهما اختلفت وتباينت فيما بينها ببرنامج واحد فقط، وهذا ما لا يمكن قبوله في المجال، أبجديا وبديهيًا ومنطقيا.

وعليه يتبين عدم دقة القول بأن الصعوبات النمائية ترجع إلى قصور أو ضعف الانتباه والادراك والذاكرة، كما أن ما يؤكد عدم دقة القول السابق، هو ان الانتباه والإدراك والذاكرة تعد متطلبات بدهية للحياة بشتى مفرادتها، ولما كانت البدهيات ابتداؤها كانتهائها، ولا دليل يتطلب لاثباتها أو ضحدها فيصبح من الطبيعي عدم ذكرها.

وترجع الصعوبات النمائية إلى مجموعة من الأسباب يتلخص معظمها في: إما لوجود خلل بسيط في وظائف الجهاز العصبي المركزي، أو تأخر في نموه، أو لتأخر في نمو المهارات التي تمثل متطلبا سابقا عن المستوى الطبيعي أو العادي، وإما أن يكون لعدم الاتساق في نمو ونضج هذه العمليات أو المهارات وبعضها البعض؛ بمعنى أن نضج بعض العمليات أو المهارات الداخلية أكبر من غيرها، كما يمكن أن تكون الصعوبة النمائية راجعة لعدم الاتساق والتكامل في التفاعل بين العمليات الداخلية.

٢- صعوبات تعلم أكاديمية(Academic Learning Disabilities.(ALD:

تتمثل هذه الصعوبات في القصور الدراسي في بعض المواد الدراسية، أو مهاراتها الفرعية الرئيسة، كالقراءة أو الحساب أو أية مادة دراسية كنتاج طبيعي للصعوبات النمائية. ويستدل على وجود الصعوبات الأكاديمية من خلال حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع. ولهذا المحك طرق عديدة لقياسه نجدها مبسوطة في كتابنا" تشخيص صعوبات التعلم-٢٠١٠".

٣- الخلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي يمثل متغيرا وسيطا بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية:

تساءل العلماء تساؤلا رئيسا ودائريا مفاده:

إن كانت الصعوبات النمائية هي التي تسبب الصعوبة الأكاديمية فما الذي سبَّب الصعوبة النمائية؟

وللإجابة على هذا السؤال ذهب العلماء على اختلاف التوجهات والمشارب يبحثون الأمر ويقلبونه على كل جانب، وبحثنا معهم ودُرنا أيضا نبحث فوجدنا أن أصحاب التوجه العصبي يرون بأن الجهاز العصبي المركزي Central Nervous System، والذي يعد قسما من الجهاز العصبي Nervous System هو المسيطر على العمليات العقلية العليا، وأن الجهاز العصبي المركزي بمكونيه الرئيسين، المخ Brain، والحبل الشوكي Spinal Cord، وملايين الخلايا العصبية Neurons، والنواقل العصبية Neurons Transmittance عندما يحدث تلف في خلايا المخ Brain damage، أو ينتاب الجهاز العصبي تأخرا في النمو، أو خللاً في تكسير أي من النواقل العصبية فإن ذلك يؤدي إلى خلل في أداء العمليات العقلية العليا، ومن ثم تحدث الصعوبة النمائية.

وعلى ما يبدو أن سؤالا يدور في عقل القاريء مفاده:

وما الذي قد يسبب ما الخلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي؟

والإجابة على هذا السؤال بأنه يمكننا القول بأن الخلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي يرجع إلى العديد من العوامل التكوينيةConstitutional Factors، التي أصابت هذا الجهاز ببعض الضرر في مراحل سابقة وهي عوامل كما يذكر فيليب فيرنون في كتابه الذكاء بين الوراثة والبيئة ليست بيئية ولا وراثية بالمعنى العام.

وهذه العوامل على عجالة عاجلة يتمثل أهمها في:

(٣-١) عوامل أثناء فترة الحمل Pregnancy مثل إصابة الأم بمرض الحصبة الألمانية، أو الزهري، أو تناول الأدوية كالمضادات الحيوية، والأسبرين، أو تعاطي الكحوليات أو المخدرات، أو التدخين السلبي أو الإيجابي، أو التسمم الناتج عن استنشاق جرعات أكثر من المسموح به من أكاسيد الكربون مثل: أول أكسيد الكربونCo، أو ثاني أكسيد الكربون Co_2، أو الأكاسيد الكبريتية مثل: ثاني أكسيد الكبريت So_2، أو ثالث أكسيد الكبريت So_3، أو زيادة نسبة المعادن الثقيلة في غذاء الأم عن المسموح به مثل: الرصاصPb، أو الزرنيخ، أو الكادميوم، أو مركبات الثاليدوميد ....إلخ.

(٣-٢) الاضطراب في التمثيل الغذائي، أو عدم التطابق بين عامل رايزس(RH) بين دم الأم والأب، والاتجاه السالب نحو الحمل والانفعال والعصبية الشديدة، التعرض للحوادث والضربات الشديدة ...إلخ.

(٣-٣) أثناء الولادة Perinatal : ومثل هذه الأسباب يتمثل معظمها في: بقاء الوليد فترة طويلة في الحوض بعد نزوله من الرحم، التفاف الحبل السري على العنق أثناء الولادة، والاستخدام الخاطئ للأجهزة الطبية الخاصة بسحب الوليد كالضغط على الجمجمة، أو حدوث اختناق للوليد أثناء الولادة...إلخ.

(٣-٤) أسباب تتعلق بمرحلة ما بعد الولادة Postnatal : وهذه الأسباب يتمثل أهمها في تأخر وصول الأكسجين إلى دم الوليد، الأمر الذي يترتب عليه إصابة الوليد بتلف في بعض خلايا المخ، وارتفاع درجة حرارة الوليد دون التعجيل بخفضها، الفقر الغذائي الشديد....إلخ.

وغني عن البيان أن الأسباب والعوامل الوراثية تعلب دورا لايمكن تغافله في توارث العديد من نواحي القصور أو الخلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي وتأخر نموه أو نضجه.

٤- الصعوبات النمائية تؤدي إلى صعوبات أكاديمية: لاحاجة للمؤلف لتناول هذا الفرض فقد تم تناوله فيما سبق.

٥- توجد علاقة دينامية بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية:

يعتقد البعض بخطية العلاقة بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية، متناسين أن العلاقة الحاكمة لنوعي الصعوبات هي علاقة تفاعلية تقوم على التأثير المتبادل بين نوعي الصعوبات.

فالصعوبات النمائية تسبب الصعوبات الأكاديمية، وبمعايشة الطفل أو الفرد ذي الصعوبة في التعلم للصعوبة الأكاديمية يتولد عنه تأثيرات سلبية انفعالية ونفسية يرتد آثارها سلبيا على الصعوبات النمائية؛ حيث إن الانفعال الشديد والتوتر الحاد الذي يعانيه الطفل أو الفرد ذو الصعوبة في التعلم يرتد داخل الطفل أو الفرد فيؤدي إلى زيادة حدة

الصعوبة النمائية، ثم يتولد عن الأخير أثر ثانوي يتمثل في المزيد من الضعف أو القصور الأكاديمي، وهكذا تستمر دائرة التأثير المتبادل بين نوعي الصعوبات، وتفسير هذا الأمر في غاية البساطة؛ لأنه من المعروف أن هناك تفاعلا ديناميا بين العمليات المعرفية Cognitive Processes، والعمليات الذهنية Intellectual Processes والعمليات النفسية Psychological Processes، ومن ثم فإن التوتر الشديد والانفعال الحاد، أو انخفاض مفهوم وتقدير الذات Self-stem، ونقص الثقة بالنفس Self-Confidence أو نقص الدافع للتعلم أو الدافع المعرفي Cognitive Motivation كآثار مترتبة على الصعوبة الأكاديمية سوف يؤثر سلبيًا على العمليات المعرفية أو العمليات النفسية الأساسية التي هي جوهر ولب الصعوبات النمائية والعكس صحيح، كل ذلك والجهاز العصبي المركزي يعمل عمل الوسيط الناقل إلى هذه التأثيرات المتبادلة بين آثار الصعوبة، والصعوبات الأكاديمية، والصعوبات النمائية، هذا فضلاً عن تأثير الجهاز العصبي سلبيًا هو الآخر، وهكذا تستمر الدائرة الكريهة لهذه التبادلية والتفاعلية بين نوعي الصعوبات فيزداد فشل الفرد ذي الصعوبة في التعلم، وهو مايجعل هناك آثارا أخطر مما تقدم يترتب عليها الدوران في هذه الدائرة، وهي التي نسميها عادة بالدائرة الكريهة للصعوبة Vicious Cycle.

٦- توجد علاقة دينامية بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية من جهة والآثار المترتبة على الصعوبة من جهة أخرى.تم تناولها أعلاه.

٧- صعوبات التعلم تختلف عن التأخر الدراسي، والتخلف الدراسي، ومشكلات التعلم، وبطء التعلم، وأية فئات أخرى تقع ضمن أمراض التعلم. سبق ذكرها في مؤلفات سابقة لنا.

الفصل الخامس

"البنية الأساسية لمجال صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول"

مقدمة.

البنية الأساسية لمجال صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول.

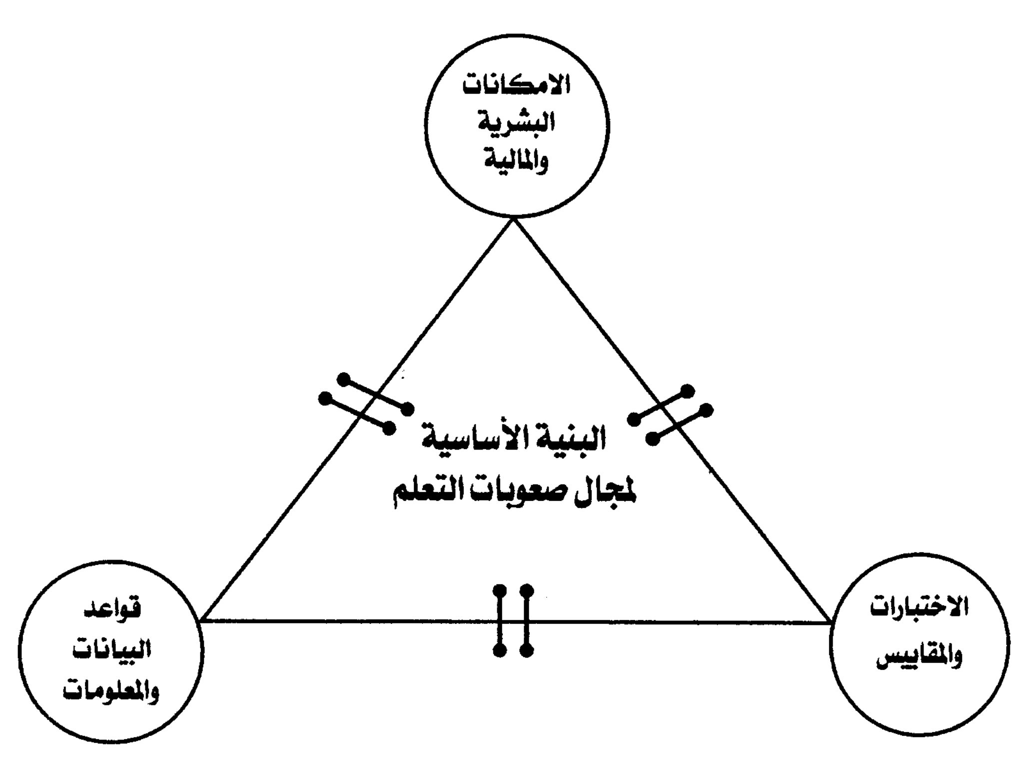
أولا: الاختبارات والمقاييس.

ثانيا: الإمكانات البشرية والمالية.

ثالثا: قواعد البيانات والمعلومات.

مقدمة:

لاغرو بأن هناك اتفاقا يكاد يكون مطلقا وثابتا ومستقرا، أن التقدم في أي علم من العلوم مهما كان شأنه - وشأن كل العلوم عظيم - نظريا كان أو عمليا، يتوقف على وجود وارتساخ ثلاثة جوانب رئيسة، جوانب لابد من توافرها لتطور وتطوير هذا العلم، هذه الجوانب هي التي سوف نتناولها في هذا الفصل، وهدفنا من هذا التناول، هو الوقوف على حقيقة توفرها في مجال صعوبات التعلم، بغية البحث عن القصور والنقائص في المجال لسدها وتأسيسها وتطويرها، فإلى تناول هذا الجانب .



شكل (٥-١) يوضح البنية الأساسية لمجال صعوبات التعلم

البنية الاساسية لمجال صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول

لكي ينمو أي مجال من مجالات العلم، وبالطبع مجال صعوبات التعلم واحدًا من هذه المجالات، فإنه يجب توافر الشروط الذي يلخصها مثلث البنية الأساسية للمجال شكل (٥-١).

إنه المثلث الذي يمكن تسميته بالمثلث الذهبي لكي ينمو ويتطور مجال صعوبات التعلم؛ حيث يجب توافر:

أولا:الاختبارات والمقاييس:

لايمكن لمجال الصعوبات الخاصة في التعلم أن يتطور في البيئة العربية، ولا في أي بيئة، إلا إذا توافرت المتطلبات الرئيسة من المقاييس والاختبارات الخاصة بمجال الصعوبات الخاصة في التعلم، سواء كانت هذه الاختبارات تخص الاختبارات المرجعة لمحك أو الاختبارات المرجعة لمعيار، وذلك بحسب الصعوبة العامة والخاصة في كل مجال دراسي.

ومعنى ذلك فإنه لابد من توافر اختبارات تخص التقييم الخاص بالصعوبات النمائية والاختبارات التي تخص الصعوبات الأكاديمية، وكذلك الاختبارات التشخيصية الخاصة بالفروق الكمية والكيفية في المهارات أو العمليات الفرعية، وتحت الفرعية، وتحت وتحت الفرعية إن وجدت، وما تتطلبه كل صعوبة خاصة نمائية مستدقة كي يتم التعرف على ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبة فيها أم لا؛ حتى يتم العلاج على أسس سليمة. فمثلا لو أن طفلا يعاني من صعوبة في القراءة، فإن الأمر يتطلب في هذا المجال الوقوف على تحليل متأنٍ وشامل للمهارات التي تمثل متطلبا سابقا في القراءة وكيف يمكن تشخيصها.

فعلى سبيل المثال عند تحليلنا للقراءة نجد أنه من زاوية الصعوبات النمائية، أن المهارات التي تمثل متطلبا سابقا، أي يمثل القصور والضعف فيها صعوبة نمائية، والتي قد تكون سببا لصعوبة القراءة على سبيل المثال لا الحصر: التشفير الأورثوجرافي؛ أي التشفير الإملائي / الكتابي، والتشفير الفونيمي؛ أي تشفير الوحدات الصوتية الأصغر في اللغة، والتوليف الصوتي، والتحليل الصوتي، وتجهيز القرار المعجمي لما يتم عرضه من مثيرات لغوية، وهو ما يؤثر في كفاءة عملية القراءة وجودتها كصعوبة أكاديمية إذا ما طلبنا من الطفل أن يقوم بعملية التحليل التركيبي والتحليل السيمانتي، أي التحليل الخاص بالمعنى والدلالة على مستوى الكلمة والجملة والفقرة والنص، والتحليل البراجماتي لما يتم قراءته، كل ذلك يتطلب اختبارات تشخيص وليست اختبارات تحصيلية فحسب.

وفي الوقت ذاته لو أننا أردنا أن نقيم صعوبات الحساب، فإننا في هذه الحالة لابد لنا من اختبارات تحصيلية مرجعة لمعيار، وأيضا في حاجة إلى اختبارات تشخيص يمكن بواسطتها الوقوف على طبيعة كل مهارة أو عملية فرعية، أو تحت فرعية، أو تحت تحت فرعية، يمكن أن يرد إليها صعوبة الحساب بعد أن أجرينا عملية التقييم السابقة، إننا في هذه الحالة نكون في حاجة إلى اختبارات تشخيصية، ولو عملنا في إطار علم النفس المعرفي نكون في حاجة إلى:

اختبارات تشخيص للعمليات الفرعية، وتحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية التي يمكن رد الصعوبة في الحساب إليها، وهنا وبتحليل بسيط سوف نكون في حاجة إلى اختبارات تشخيصية لتشخيص القصور في العمليات أو المهارات الفرعية وتحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية التالية:

اختبارات تشخيص القصور في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، والذاكرة العددية قصيرة المدى، وسعة الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة العاملة بما تتضمن من مهارات وعمليات فرعية، والذاكرة طويلة المدى، والتجهيز السمعي للغة، والإدراك البصري- المكاني، والإدراك البصري الفراغي، والسرعة في تجهيز الأعداد والأعداد المركبة، والعد، والتسلسل والتعاقب، وهكذا.

وهكذا يكون الأمر في كل المجالات الأكاديمية.

الخلاصة، نحن إذًا في حاجة إلى اختبارات تحصيلية مرجعة لمحك واختبارات تحصيلية مرجعة إلى معيار متحررة من المادة الدراسية، على أن تقوم بمسح فترات عمرية متعددة. كما أننا في حاجة إلى اختبارات تشخيص تمسح كل جوانب ونواحي القصور التي يمكن توقعها في النواحي النمائية والنواحي الأكاديمية.

إن تأكيدنا على أننا بحاجة إلى هذه الأنواع من الاختبارات إنما يتأتي من حاجتنا الأساسية في المجال لو أردنا دراسة متغيرات لدى ذوي صعوبات التعلم أو أردنا إجراء تقييم وانتقاء وفرز على مستوى الفصول أو المدارس أو القطر.

وحاجتنا إلى اختبارات مرجعة إلى معيار إنما تتأتى من طبيعة المجال ذاته، إنها الطبيعة التي تشير إلى أن ذوي صعوبات التعلم على اختلاف فئاتهم (صعوبات عامة في التعلم،

صعوبات خاصة في التعلم، متفوقين ذوي صعوبات تعلم) يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع، هذه خاصية لكم تلوك بها العديدون في التراث الأجنبي والتراث العربي حتى من الذين حصلوا على درجات علمية في المجال، ولكن هناك من لا يستطيع القيام بهذه العملية حتى يتم قياس هذه الخاصية إذا ما أردنا أن نقوم بعملية انتقاء وتعرف لذوي صعوبات التعلم، إنها الخاصية التي تسمى بالتباعد الخارجي وتقوم في تحديدها على تعيين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي.

ومن المعروف أن التحصيل الفعلي في ضوء متطلبات هذا التقييم إنما يقوم على تحديد الصف الفعلي للطفل في المادة الدراسية التي يعاني فيها الطفل من صعوبة، فكيف نحدده إن لم يكن هناك اختبار مرجع لمعيار في المادة التي نريد أن نتعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبة فيها، فمن الضروري هنا وجوب وجود اختبار مرجع لمعيار كي نحدد مستوى التحصيل الفعلي، وكم يساوي هذه التحصيل بلغة الصفوف الدراسية، بمعنى هل تحصيله الفعلي يعادل تحصيل الصف الثاني أم الثالث أم الرابع....إلخ.

إننا بدون هذا النوع من الاختبارات لن نستطيع حساب التحصيل الفعلي كي يتم مقارنته بالتحصيل المتوقع، والذي نقوم بحسابه مستخدمين العديد من المعادلات الرياضية، والتي تقوم في فكرتها على حساب التحصيل المتوقع في المادة في ضوء العديد من المتغيرات الخاصة بالطفل، والتي بضمنها عدد السنوات التي قضاها الطفل في المدرسة، والذكاء، والعمر العقلي و العمر الزمني ....إلخ.

إننا في الأمة العربية مازلنا في فيافي قاحلة خاصة بهذا المجال!!!

إن كل مادة من المواد الدراسية في حاجة إلى اختبارات من هذه النوع يمكن بواسطتها تحديد التحصيل الفعلي فيها، ثم نقارن هذه التحصيل الفعلي بالتحصيل المتوقع كي يمكننا حساب التباعد بين التحصيلين، أو بصورة أخرى حساب التباعد الخارجي، وهو المكون الذي يمثل مكونا أساسا في تعرف ذوي صعوبات التعلم وانتقائهم.

إننا في حاجة أيضا إلى اختبارات تشخيصية، أو إن شئت فقل في حاجة إلى حقائب تشخيصية تحتوي على العديد من البطاريات التشخيصية وبخاصة للصعوبات النمائية في كل مادة دراسية ولاسيما مايخص القراءة والحساب، تلك الصعوبتان المتربعتان على عرش الزيادة في الانتشار بين أطفال المدارس الابتدائية.

كما أننا في هذا الجانب في أمسِّ الحاجة إلى حقائب علاج للصعوبات النمائية التي يتم تكشفها، والتأكد من أنها تمثل سببا للصعوبة في المادة التي يعاني فيها الطفل من صعوبة. ومثل هذا الأمر يتطلب منا إنشاء مايسمى بمراكز صعوبات التعلم على مستوى المديريات التعليمية، ووحدات صعوبات التعلم على مستوى الإدارات، وغرف مصادر على مستوى المدارس.

غرف مصادر تتضمن أخصائي اجتماعي وأخصائي نفسي، وطبيب، وأخصائي صعوبات تعلم، وأخصائي أو فني وسائل تعليمية، وخبير تقنيات وبرمجة، بالإضافة إلى مجموعة كبيرة من البرامج التقنية، والحواسب الآلية، والفيديو التفاعلي، والسبورة الذكية، وأجهزة العرض الرأسي.

وتتلخص مهمة الأخصائي الاجتماعي في بحث المشكلات الاجتماعية التي يواجهها الطفل ابتداء من المشكلات الأسرية، وضغط الوالدين كي يتم تغييبه عن المدرسة للمساعدة في إدارة شئون الأسرة وما إلى ذلك، والعمل على حلها بأسرع السبل وتوفير سبل حسن معاملة الطفل، كما يقوم الأخصائي الاجتماعي ببحث مشكلات الطفل مع أقرانه داخل الفصل الدراسي والمدرسة وحل مشاكله معهم وبخاصة زملاء الطفل الذين يقومون بدور الاستئسار والسيطرة، ومحاولة الوصول إلى حل مثل هذه المشكلات بينه وبين مثل هؤلاء الأقران، ومحاولة إشراك الطفل في جماعات المدرسة التي يتم تكوينها كي يمارس الطفل أدوارًا اجتماعية تؤدي إلى الاستقلالية والإحساس بالذات ورفع مستوى الثقة بالنفس.

كما يقوم الأخصائي الاجتماعي أيضا بتذليل مشكلات الطفل المتعلقة بعدم قدرته على إحضار الأدوات المدرسية اللازمة للأداء والعمل داخل الفصل مع المعلمين وشراء ما يلزم من متطلبات ومستلزمات للدراسة والتعلم، كالدفاتر المدرسية والأقلام والمساطر وما وقع على هذه الشاكلة حتى لايتعرض الطفل لمزيد من الضغوط داخل حجرة الدراسة، ولا إلى مايجعله يشعر بالدونية، ونقص الثقة في النفس، وانخفاض تقديره لذاته، ومعايرة أقرانه له ووصفه بأية عبارات مؤذية، هذا بالإضافة إلى أهمية الدور الذي يلعبه الأخصائي الاجتماعي في الوقوف على المشكلات الناتجة عن دمج الطفل ذي الصعوبة في التعلم معرفيا سواء كان هذا الدمج دمجا جزئيا أو دمجا كليا.

وفي سبيل تدبير الموارد المالية لذلك في ظل القصور المالي لبعض الدول التي تعاني من تدني اقتصادي وانخفاض موازنة التعليم فيها يتم تخصيص جنيه واحد ضمن المجعول من المصاريف المدرسية لكل طالب لما يسمى بالتضامن الاجتماعي والأخوة الإنسانية، وكذلك فتح باب التبرعات لذوي الجاه الذين يترعون في بحبوحة مالية وبخاصة ممن يتسمون بالمنحى الإنساني والحس المجتمعي العالي والرفيع، كما يمكن تدبير أموال هذا الجانب من خلال استقطاع جزء من صندوق خدمات المحافظة ومجالس المدن والأحياء.

أما بالنسبة للأخصائي النفسي فإن دوره يتلخص في بحث أحوال الطفل النفسية، ومعالجة أسباب مشكلاته النفسية، وإعادة تأهيله نفسيا إذا كان الطفل قد تعرض لخبرات سيئة خارج المدرسة أو داخل حجرة الدراسة، كما يقوم في ذات الوقت باتباع الطرائق والوسائل النفسية التي من شأنها إكساب الطفل الثقة في النفس وتنمية مفهومه لذاته وتقديره لها، ويتعاظم هذا الدور إذا ما علمنا بأن ما تقدم يعد نتاجًا لم تخلفه الصعوبة لدى الطفل – راجع نموذجنا (التحليلي – السببي ٢٠١٥).

ويتلخص دور الطبيب في فحص الطفل، ومراقبة صحته العامة، وتشخيص وعلاج الأمراض المتوطنة إن وجدت، وكذلك فحص الإبصار والسمع للوقوف على سلامة قناتي التعلم الرئيستين لدى الطفل، وحالما تم اكتشاف أية إعاقة أو قصور يتم عمل اللازم من الموارد الخاصة بأموال المدرسة التي تم تكوينها كما ورد بعاليه.

ولأخصائي صعوبات التعلم دور فاعل وكبير في رعاية الأطفال الذين يعانون من قصور في التعلم بعامة، والذين يعانون من صعوبات التعلم بخاصة، ولاسيما في القراءة أصل التقدم والقدرة على تعلم كافة المواد الدراسية، وكذلك الطلاب الذين يعانون من قصور في تعلم الحساب.

وتركيزنا على هاتين المادتين يتأتى من أنهما من المواد الأساس والرئيسة التي يتم استخدام مهاراتها في تعلم كل المواد الدراسية، فالحساب ومعرفة الأعداد وطبيعتها، تمكن الطفل من تنفيذ أوامر المعلم دون تلعثم أو ارتباك، فمن خلال التمكن في مثل هذه المهارات يمكنه بسهولة تحديد الصفحة المطلوبة وإجراء العمليات الحسابية الأولية وكتابة المطلوب .

وفي هذا الإطار يجب أن يزود خبير صعوبات التعلم بحقائب اختبارات محوسبة في تشخيص الصعوبات النمائية في المادتين السابقتين، كما يجب تزويده بحقيبة أخرى من

الاختبارات تتضمن: اختبارات تقييم مرجعة لمعيار في القراءة والحساب؛ وهي اختبارات متحررة من أثر المادة التعليمية، وكذلك حقائب للعلاج محوسبة لكل مهارة نهائية وأكاديمية، وذلك لعلاج القصور في أي مهارة أو عملية نهائية يتم تكشفها.

مثل هذا الأمر سوف يساعد فيما يلي:

١-تخفيف الآثار النفسية المترتبة على عدم قدرة الطفل على مسايرة زملائه في التعلم والتحصيل الدراسي.

٢- إكساب الطفل الثقة بالنفس ورفع مفهومه لذاته وتقديره لها.

٣-تنمية الدافع المعرفي لديه والدافع للتحصيل من خلال مايحققه من نجاحات بعدما كان يكابد معاناة الإحساس بالدونية.

٤-إزالة ما يستشعره من إحباط نتيجة إخفاقه الدراسي، وهو ما يرتبط به نقص العدوانية لديه، وانخفاض الدافع للتدمير وإيذاء الأقران والعدوان عليهم؛ لأن النتيجة الطبيعية للقانون الحاكم للبشرية، أن الإحباط يؤدي إلى العدوان بوجهتيه المتمثلتين في: العدوان الداخلي الموجه للذات والعدوان الخارجي الموجه للآخرين، سواء كان هذا الآخر زميلا له أو كيانات مادية كالأساس والمباني والمرافق، وهو ما سيكون معه محافظة على السلامة الشخصية للآخر، وكذلك سلامة الأساس والمباني المدرسية بكل مكوناتها.

٥-نقص الحاجة إلى الدروس الخصوصية؛ لأنه بتلقي الطفل المجال من قبل المعلم لأخصائي صعوبات التعلم لخدمات تعليمية إضافية سوف يؤدي إلى ارتفاع مستواه التعليمي، وهو ما سوف يجعله ليس في حاجة إضافية إلى تعليم إضافي.

٦- خروج الطفل من الدائرة الكريهة للفشل Vicious Cycle إذا ماتم العلاج؛ وهي الدائرة الشهيرة في مجال صعوبات التعلم، تلك الدائرة التي يشير معناها ومغزاها إلى أن الطفل الذي يعاني من الفشل في تحقيق مستوى مناسب من التحصيل الدراسي والقدرة على التعلم كما أن الأقران سوف يوقعه هذا الفشل في مزيد من الفشل، ويؤدي مزيد من الفشل إلى فشل أكبر، وهكذا يظل الطفل واقعا في هذه الدائرة وما يرتبط بها من انخفاض وتدنٍ لكل متغيرات الصفحة

النفسية لديه ؛ حيث ينخفض تقديره لذاته ومفهومه لذاته ودافعه للتعلم، الأمر الذي يجعل الطفل يشعر بأن البيئة المدرسية بيئة منفرة وكريهة فيكثر هروبه، أو التنفيس عن هذا الإحساس بارتكاب أفعال مشينة أو عدوانية أو حتى الهروب المتكرر من المدرسة.

٧- تجفيف منابع مايسمى بالمخزون الإستراتيجي للجريمة؛ إذ تفيد البحوث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم أن معظم الجانحين ومقترفي الجرائم كانوا من ذوي صعوبات التعلم، والذين لم تمتد يد العون والإصلاح إليهم من خلال النظر إلى مشكلاتهم ومحاولة مساعدتهم للتغلب عليها وعلاجها.

٨- تقليل الهدر المالي والاقتصادي، إذ من المعروف اقتصاديا، لا بل من المعروف بداهة، أن الانفاق على تربية وتعليم الأطفال هو تحقيق تنمية بشرية يتحول إلى عائد مالي واقتصادي للبلاد مستقبلا، إذ يمثل أفضل أنواع الاستثمار وأرفعها وأسماها هو الاستثمار في البشر؛ أي الاستثمار في المواطن. والطفل هو قمة ما يتربع على عرش المواطنة، فهو قائد المسيرة في المستقبل، وإليه وفي يديه سيكون مقود البلاد، ومن هنا يصبح من البديهي أننا عندما ننفق سِنتًا أو درهما على تعليم أطفالنا في المدارس فمن المفترض أن هذا السنت أو هذا الدرهم يؤدي إلى إكساب الطفل مهارة ما، فما بالك إذا أنفقنا هذا المبلغ وأضعافه، ولم يكتسب الطفل هذه المهارة، ويظل يتسم بالقصور وضعف الكفاءة؟!

إننا في هذه الحالة نكون قد أنفقنا ولا عائد أو أنفقنا وهناك نصف عائد أو ربع عائد وهكذا.

إننا بعدم تحقيق المستهدف من الإنفاق في التربية والتهذيب والإكساب نكون قد أضعنا أموالا بلا عائدا، أما إذا حدث العكس، فإننا نكون قد أنشأنا جيلا قادرا على جعل البلاد تستغني عن التقنيات والخدمات اللوجستية التقنية الخارجية، تجعلنا نؤسس لبنية اقتصادية وطنية مستمدة من إبداع أبنائها، فإذا صنعنا، صنعنا بكفاءة واقتدار، ولم نهدر بذلك المواد الخام التي يتم تصديرها عن إلف مفجع في تخلف مثل هذه الأوطان، لأن من دلائل التخلف أن تقوم الحكومات بعدم تعظيم القيمة المضافة من خلال تحويلها إلى منتجات عاملة وفاعلة. إن كل هذا وخلافه سوف يجعلنا ننتج أجيالا قادرة على تعظيم القيمة المضافة في كل شيء سواء كان ذلك يتعلق بالمواد الخام

وحسن استثمارها، أو في تعظيم القيم المضافة للوقت والموارد البشرية، والتي ينظر إليها على أنها عبء في الدول المتعفنة والضاربة في أطناب التخلف والتزمر وضعف وقلة الحيلة. إن الكتلة السكانية الحرجة لو كانت متعلمة بالشكل الذي سطرنا عنه فاعلم بأنها ستكون أداة وغاية التنمية بكل كفاءة واقتدار.

٩- تربية الانتماء: الطفل ليس كيانا حساسا فحسب، بل كيانا مرهفا، واسع الخيال شاطح الأماني، ينظر إلى ماحوله ويتفحصه وينغرس فيه إحساس وقد لايكشفه، ليس عبثا ولكن لأن قدرته على التعبير ليست كقدرته على الاستقبال والاحتفاظ فيعتقد البعض عن جهل منه أن الطفل لايعي ولايفهم. إنه يعي ويفهم لكن قدرته على التعبير لا تسعفه على الدلالة وإبراز القصد، إنها حقيقة مؤكدة وبديهية من بديهيات خصائص الطفولة.

ومادام أمره كذلك فيصبح من البديهي أيضا أنه عندما يعاني من صعوبة، ثم يتفحص الأمر من حوله ثم يجد أن يد المحيطين به تمتد إليه لتعينه كي تخرجه من عثرته، وترفع خسيسته، وترفع من شأنه، وتعلي من قدره، وتحوطه بصدر حانٍ، وقلب واسع، دافق بمشاعر الحب والحنان، وأخذت بيده كي تساعده للتغلب على ما يعانيه من صعوبات ومشكلات تعليمية، ما من شك في أنه سوف ينظر بعين الحب والتقدير إلى مجتمع يحنو عليه ولا يهجره، مجتمع يرفق به ولايطرده من جنانه، فيكبره ويعظمه ويقدره ويحافظ عليه.

إن تربية الانتماء بالفعل لا تكون بالثرثرة ونظم القوافي القفرة، إنما بمجتمع رءوم يعرف ويفهم كيف يربي أبناءه على الحب والانتماء، على التعاون والتعاضد، لا التشاكس والتعاند. إننا عندما نفعل ذلك نكون قد ساعدنا أبناءنا على الحب والانتماء للجلدة والإهاب الذي يتوشحون به، وللحمة والعصبة الساكنة والقابعة فيهم إهاب الوطن وشحمة البلاد.إنه الانتماء الذي سنربيه ونرعاه في أبنائنا فيشعرهم بأنهم ضمن نسيج متناغم، يشعرهم بأن "أنا" هي "نحن"، ونحن هي أنا، وفي هذا قمة الانتماء والذي سوف يجعل أبناءنا يرون أن أهداف المجتمع هدفه ومراميه مرماه، وغاياته غايته، والكل مسئول عنهم وهم مسئولون عنه، هم يذودون عنه وهو يذود عنهم فتتعاظم التكوينات المشتركة والتكوينات المتقمصة والمتوحدة بين كل طفل والآخر، وبين الكل والوطن، فيتحقق الإنتماء في أبهى صوره وأينع أشكاله ومضامينه.

ثانيا: الإمكانات البشرية والمالية:

مجال صعوبات التعلم من المجالات التي حطت برحلها في الوطن العربي منذ سنة ١٩٧٩، منذ كان أول كتاب في المجال لأستاذنا العلامة سيد عثمان.

حط برحله ثم كان من أمره ما كان من بحوث وندوات ومؤتمرات ودراسات وبحوث....إلخ.

كان الباحثون، وكانت الدراسات والبحوث، لكن كانت كمرعى على دمنة!! وجهها حسن ومنبتها سوء، دراسات مرعية بسوء فهم وعجلة الفطرة، بحوث لاتنتج جديدا ولاتثمر تقدما ولا تجدي نفعا، فلا ابتكارات ولا نماذج عربية ولا نظريات في المجال.

إنها بحوث الدائر حول الذات فلا يصاب متتبعها إلا بالدوار.

إن مثل هذه الكوادر أشك في أنها كانت على وعي تام بما تفعله، وأصبح المجال وأمسى يدور في دراسات إما .. وإما... وبذا فقدنا العديد من الكوادر المؤهلة التي تستطيع خدمة المجال، بل والأنكى أن المتأمل للمجال في الأمة العربية يجده أنه أصيب بزواج غير شرعي، وذلك عندما دلف إلى المجال مَنْ ليس متخصصا فيه، إذ إن كل ما فعله هذا الدالف أنه إما أشرف خطأ على رسائل علمية، فاتسعت دائرة الخطأ في المجال، وأصبح ينطبق عليها القول العامي "اتسع الخرق على الراقع"، أو تحدث خطأ في المجال لأنه أنشأ دراسة في المجال أوبحثا حمل عنوان صعوبات التعلم أو قام بعمل بحث في الصعوبات وهو ليس من الصعوبة في شيء.

صدقني فكم من دراسة حللناها، ويعف لساني عن ذكر فاعليها، منعا للإحراج فما وجدنا غير تتبيب، أو شبيها لضارب بيده في بطن المجال فيصيب سلاء ولا يصيب كبدا، ويده تهد المجال هدًا، وبرغم ذلك تجدهم تقلدوا سدة المجال ليس لعلمهم ولكن لأن أصواتهم عالية ويجيدون فن الحنجلة.

صدقني.... هذه هي حقيقة المجال، وإن شئت أقول لك أسماء، ولعل أبشع الأمثلة على ذلك، أنك تجد مثلا برنامج الدراسات العليا لصعوبات التعلم في إحدى الجامعات الخليجية يتولى أمرها من ليس له في المجال شيء سوى كتاب في علم النفس المعرفي، تلاه

كتب من بحوث الطلاب ورسائلهم، هؤلاء المتربعون على سدة هذه البرامج في جامعات الخليج العربي، وفي الدكتوراه الخاصة بهم، خير شاهد على بعدهم عن المجال بُعد المشرقين عن المغربين.

إن أمثال هؤلاء كيف يعلمون أبناءهم الدارسين صعوبات التعلم؟!

إنه البرنامج الرائد في الوطن العربي الذي وقف على سدته من ليسوا في المجال، وليس لهم في المجال نصيب، ونصيبهم فيه إما كتاب مسمى بالصعوبة وهو ليس منها، أو آخر أنتج بحثا وهو ليس من الصعوبة في شيء، وإلا فليقل لي أي منهم ماعنوان رسالته في الماجستير والدكتوراه، إنه العهر بعينه والشنار في أبهى صوره، لكن ماذا تقول وليس لأمتنا الحبيبة نصيب إلا في أنصاف الرجال وأنصاف المثقفين وأنصاف المتعلمين.

إنها حقيقة ،وما يؤكدها تقلد أمثال هؤلاء سدة دبلوم رائد في إحدى جامعات الوطن العربي، ولقد قابلت بعضا ممن تخرجوا من برنامج الدراسات العليا في صعوبات التعلم في هذه الجامعة، وسألتهم أشياء في المجال فما وجدتهم يعرفون لها سميا، ومن هذه الأسئلة كيف تحسبين التباعد الخارجي، وكيف تحسبين التباعد الداخلي وما محكات الاستبعاد ؟ فما وجدت ردا ولا عرفت جوابا.

والأمر كذلك في العديد من البرامج في مجال التربية الخاصة في الجامعات العربية والمصرية، بل وصل الحد أن بعض أعضاء هيئة التدريس ممن حصلوا على الأستاذية يدرسون الطلاب أشياء خطأ.فواحدة تقول للطلاب إن من أسباب صعوبات التعلم المشكلات الأسرية والغياب من المدرسة، وهي بذلك لم تطلع حتى السطرين الأخيرين من تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابعة لمكتب التربية الأمريكي الصادر بالقانون ٤٢/ ١٩٤ لسنة (١٩٧٧)، والتعريفات السابقة والتالية عليه، والتي كان آخرها تعريف الهيئة الصادر بالقانون ١٨/ ٤٤٨ لسنة (٢٠٠٤)، ولا على السطرين الأخيرين في تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم، ولا تعريفات الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم الصادرة سنوات ١٩٨١، ١٩٨٨، ١٩٩٠، ومابعدها من تعريفات هذه الرابطة، وتعريف السيد عبد الحميد سليمان(٢٠١٥)، ولم يطالعوا حتى الحد الأدنى المستقر في أدبيات صعوبات التعلم، وما تتضمنه من خصائص أساسية لمن ينتمون إلى هذه الفئة.

وآخرون من الدالفين للمجال يقول قول الإفك: إن صعوبات التعلم لا تعالج إنما يخفف من آثارها، إنه قول يصيبك بالقرف والغثيان أن تدلف مثل هذه الآراء إلى المجال، إنه قول دعي، وما أكثر الأدعياء في هذا المجال في أمة يكثر فيها العتل والزنيم! فماهذا الهراء الذي يبعث على القرف؟!

أي هذا الذي لايعالج؟ أي تسليم باليأس والجهالة هذه؟

إن الإيدز أصبح يعالج وكذلك السرطان، والالتهابات الكبدية الوبائية الناتجة عن الإصابة بالفيروسات، و برغم ذلك عندهم مازالت صعوبات التعلم لا تعالج!!!

إن أمثال هؤلاء من أصحاب الأصوات الناعقة كم يتولى سدة الأمر منهم في برامج التربية الخاصة وبرامج صعوبات التعلم في جامعة والجامعات الخليجية ؟

كم من هؤلاء الأدعياء ؟؟

ما أكثرهم ....!

إنهم بقولهم هذا تصادموا مع بديهية أن الانسان كائن قابل للتعلم.

إنهم لم يعرفوا مثلا أن عظماء قادوا أمما وأنتجوا علما طارت البشرية تستقصي أعمالهم، وتسبح بحمدهم وكان من علمهم مفاتيح خير على البشرية وتطورها، كانوا يعانون من صعوبات تعلم في مستهل حياتهم وباكر أيامهم، ثم أصبحوا أعلاما وبيارق في مجالاتهم. وهل أحد في الدنيا ممن زود بأدنى ثقافة - لا تخصص في المجال - ينكر أن أينشتين صاحب النظرية النسبية العامة والنظرية النسبية الخاصة كان ممن عانوا من صعوبات تعلم وبالتحديد الديسلكسيا، أما قرأوا سيرة من قاد إنجلترا إلى النصر المبين في الحرب العالمية الثانية، إنه السير ونستون تشريشل وغيرهم كثير من أمثال ليونارد ودافنشي والموسيقار العظيم شيري.

صحيح.....

إن مجال صعوبات التعلم مجال من لا مجال له، مجال أنصاف المتخصصين وأنصاف المثقفين، وأنا أسأل هل استجلب الواقفين على سدة الأمر متخصص في الصعوبة من أخمص قدمه إلى منبت شعره لمناقشة رسالة ماجستير من الذين أنتجوها؟

بالطبع لا؛ لأن استجلاب من كان هذا شأنه، وذاك طبيعته، وتلك تربيته، سوف يكشف عوار وسوءة هذه الدراسات وعبثيتها، إنك تجدهم يستجلبون متخصصًا من هنا، ومتخصصًا من هناك، كل تخصصه هو الصحة النفسية بعامة، أو صاحب ورقة أو قصاصة في صعوبات التعلم لاتغني ولاتسمن من جوع.

إنهم اللاهون والضاحكون على الأشقاء العرب!!!!

إن الموارد البشرية التي نتحدث عنها في مثلث المتطلبات الأساسية لمجال صعوبات التعلم أو ما نسميه بالبنية الأساسية للمجال ليست الموارد البشرية السابق ذكرها ولا الموارد البشرية من أمثال ماذكرناهم سابقا، والذين تولوا سدة الأمر في هذه البرامج الحساسة ويلعبون على الأشقاء وعلى أنفسهم يضحكون، قد تؤيد رأي هذا رغم فجاجته، وبرغم ماترى فيه من صراحة أو سوء أدب على الأقل من وجهة نظر آخرين، لكن بالطبع قد تجد آخر يحترم صراحتي.

إن أمثال هؤلاء يعلمون طلابهم وباحثيهم، ومن تولوا أمر تعليمهم ومنحهم الدرجات العلمية كالماجستير والدكتوراه، تجدهم يعلمونهم بأن ذوي صعوبات التعلم متخلفيون دراسيا أو منخفضون تحصيليا!!!!

ما هذا؟ وأي علم هذا؟ والطفل صاحب الصعوبة في التعلم يعاني من تباعد بين تحصيله الفعلي وتحصيله المتوقع، فما أين يأتي هذا القول؟!

إن التباعد الخارجي قد يتحقق برغم أن الطفل ليس منخفض تحصيليا، وجرِّب بنفسك حالة من حالات هؤلاء الأطفال. هذا إذا كنت تعرف من الأصل أو إن كانوا من الأصل يعرفون معادلات حساب التباعد الخارجي على تعددها وتنوعها واختلاف تقديراتها وعيوبها ونقائصها ومتى تستخدم ومتى لا تستخدم.

إن الطفل ذا الصعوبة في التعلم ليس بالضرورة أن يكون منخفض تحصيليا، فمالي أرى هذا الاهتراء من هؤلاء الذين علموا أبناءهم خطأ.

إننا في الموارد البشرية لسنا في حاجة إلى أمثال هؤلاء، لأنهم أفسدوا الصالح، ونشروا الطالح، وجعلوا السائغ مر المذاق، ولكن هيهات هيهات فليهنأ من استجلبوا هؤلاء لتعليم أبنائهم فلن يجدوا غير تتبيب.

إننا لسنا في حاجة إلى أمثال هؤلاء في الموارد البشرية وما أكثرهم!!!!

وفي جانب الموارد البشرية نحن في حاجة أيضا إلى فنيين وتقنيين مدربين متمكنين من التكنولوجيا الفائقة للقيام بتحويل كل اختبارات التقييم والتشخيص، وبرامج العلاج إلى مواد محوسبة يقوم الطفل من خلالها وبرعاية ضامنة لحسن الأداء والتدريب من أخصائي صعوبات التعلم في غرفة المصادر على التعلم والخروج من الصعوبة، ومما يؤدي إلى علاج الصعوبات على اختلاف أنواعها وفئاتها.

فنيون يعرفون ويتقنون أصول البرمجة وتصميمها وإنشائها وتفعيلها لمساعدة أخصائي صعوبات التعلم في تسهيل عملية تقييم وتشخيص وعلاج صعوبات التعلم، فنيون يتقنون البرمجة بـ Visual Basic, autherware, Bower Point وغيرها من برامج التقنية في التصميم والبرمجة والعرض.

كما أن الأمر يستدعي في جانب الموارد البشرية مختصين في الناحية الإدارية يعرفون طبيعة المجال، ويؤمنون بأهمية تقديم خدمات الرعاية والتقييم والتشخيص والعلاج فيسهلون الأمر بعيدا عن الأشواط الإدارية المتسمة بالطول الممل والروتين المخل، يعمدون ويعملون على تجهيز وتأسيس القاعات والغرف اللازمة بالأجهزة وما يلزم من أساس، ويوفرون دعما لوجوستيًا يسهل أداء غرف المصادر ولا يعطلها، يأخذ بيدها من أجل خدمة راقية لا خدمة متدنية باهتة، كما أن هؤلا أيضا سيناط بهم توفير آليات ووسائل للاتصال بالراغبين في خدمة أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم أو السائلين عن أماكن هذه الخدمة.

إذ يعد توفير آليات للتواصل والاتصال واحدة من أهم ملامح المجتمعات الراقية، كما أن من أصعب المشكلات وأقصاها وأقساها على أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم، هو ألا يعرفون أي الأماكن والمؤسسات يمكنها أن تقدم هذه الخدمات لأبنائهم، فتوفير مثل هذه الخدمات سوف يكون له تبعات إيجابية في رفع غول الصعوبة، وفي إراحة أسر هؤلاء الأطفال، ناهيك عن إمكانية تقديم خدمات منزلية في هذا الجانب وذلك من خلال فرق الصعوبة ذات النشاط الخارجي.

أما عن الإمكانات المالية، فهي وقود الحركة، وزاد الفعل، وبدون موارد مالية مناسبة تمكن من الفعل والحركة في مجال صعوبات التعلم فإن الأمر لن يتقدم قدر أنملة.

إن الإتفاق في مجال صعوبات التعلم ليس مسألة اختيار أو رفاهية، لأن كل فعل في المجال في حاجة لعصب ووقود؛ والمال هو عصب ووقود العمل في المجال، فالمعينات والوسائل والتقنيات والتدريب والتأسيس والبرمجة وغيرها في حاجة إلى أموال.

ومن العجيب أنك تجد أن حجم الإنفاق على برامج التربية الخاصة بعامة وعلى مجال صعوبات التعلم يكاد يكون منعدما فكيف يمكن السير في اتجاه إصلاح مستوى أبنائنا ممن أصيبوا بصعوبات التعلم أو من هم أكثر عرضة للوقوع فيها؟!

إن الولايات المتحدة تنفق عشرة آلاف دولار على كل طفل ذي صعوبة في التعلم، بينما لا يتعدى إنفاق بعض الدول العربية أكثر من عشرة دولارات في العام!!!

إنه أمر مخجل أيما خجل، ويبعث على العجب أيما عجب. ولا عجب فمعظم الذين يتولون أمر التربية الخاصة في الوزارات المختصة في البلاد العربية ليسوا مؤهلين، ولذلك تجدهم يؤدون عملهم شكليا بما يدفع المسئولية عن الذات، وأمر أداء العمل شكليا بما يدفع المسئولية عن الذات أمر فت عضد أمتنا وأهلك فيها الحرث والنسل، فمتى نبتعد عن الولاءات ونأخذ بالكفاءات؟!

فإلى متى يبقى البعير على التل؟!

ومتي ينتصر الكف على المخرز؟

إنه لا أمل بغير زيادة الميزانية الخاصة بالتعليم والبحث العلمي بخاصة، والميزانية الخاصة بالإنفاق على صعوبات التعلم بحوثا وبرامج في إطار من الجدية على أن يعهد بالأمر لأهله.

ثالثا: قواعد البيانات والمعلومات:

ألاَّ تعرف؟

لا تعرف" قول ننشئه ونروج له كثيرا؛ فمن لا يعرف لا يعرف ومن لا يعرف كيف يهتدي الطريق"!!

نعم، كي تتحرك فلا بد لك من معلومات تتحرك بها وفي ضوئها؛ والملاحظ أنك لوذهبت تستقرئ قواعد المعلومات والمعارف الخاصة بمجال صعوبات التعلم لاتجد

شيئا، إنك لن تجد البحوث والدراسات التي أجريت في المجال حتى لا يكرر الباحثون بعضهم بعضا من خلال بحوث مكررة ومعادة لا تثمر في المجال شيئا.

كما أنك يلزمك في المجال بالإضافة لما تقدم معلومات عن الدوائر المعرفية والبحثية العالمية العلمية؛ كي تتمكن من الوصول إلى البحوث والدراسات في المجال، وتقف على آخر ما أجري فيها، وكيف يمكن تعريبها؛ أي جعلها عربية في الشكل والمحتوى والتكوين.

إن المعلومات الخاصة بمجال صعوبات التعلم يجب توفيرها على جناح السرعة منعًا للهدر البحثي والمالي، أي عمل بحوث مكررة وغير مفيدة، كما أن المعلومات الخاصة بهذا المجال سوف تؤطر لطبيعة المجال وتؤصل له.

كما أن من ضرورات قواعد البيانات والمعلومات، والوقوف على عدد وأماكن مدارس صعوبات التعلم، وعدد الفصول، وعدد الذين يقعون ضمن برامج صعوبات التعلم، وأعمارهم، وأماكن تواجدهم، وإحصاءات بأنواع الصعوبات، ونسب انتشار هذه الصعوبات، وأماكن خدمة تشخيص وعلاج صعوبات التعلم ،كل ذلك سوف يوفر قاعدة أساس للحركة في ضوء هدي وعلم .

إن الهيئة التي نراها يتوجب عليها القيام بذلك هي جامعة الدول العربية؛ إذ يتطلب الأمر منها إنشاء كل مايسهل ما تقدم على أن يكون هناك فريق عمل من المتخصصين بحق في المجال ولا مجال للمجاملات والعمل بنظام الولاءات الذي أغرقنا في الجهالة والتخلف فمتى يتحقق ذلك؟

تم بحمد الله

الخاتمة

في الوقت الذي يستعد قلمي كي يأفل تاركا هذا الكتاب لا يفوتني أن أذكر بأننا في هذا الكتاب حاولنا إدراك وفهم ما تعنيه بعض الألفاظ والمفاهيم الخاصة بمجال صعوبات التعلم، والبحث عن دلالاتها ومضامنيها ومعانيها ومراميها هادفين من كل هذا إزالة كل غموض، ورفع كل لبس، واستنباط ما يتوجب استنباطه، وإنزال مافهمناه منزلا عمليا وتطبيقيا بعدما أوردنا نموذجنا التحليلي- السببي في صعوبات التعلم، ومفهومنا لصعوبات التعلم كمخاض طبيعي لذلك التحليل والتفنيد والتأطير والاستنباط، هادفين البعد عن الاجترار وتلويك ما يقوله غيرنا دون تدبر أو تأمل أو تفكر، وذاك أسمى أهداف فقه مجال صعوبات التعلم.

إننا ونحن نضع كتابنا" فقه صعوبات التعلم"، وهو الكتاب السابع عشر في مجال صعوبات التعلم، نكون به قد حاولنا إنشاء علم جديد لطالما دعونا إليه، فإن كنا قد وصلنا إلى الصواب فذاك فضل يؤتيه الله من يشاء، وإن كنا قد أخطأنا فلا ضير؛ لأن إلف البشر المركوز فيهم" النقص" وحسبي أنني حاولت، وفي هذا شرف لايدانيه ولا يعلوه شرف.

وفي النهاية، إني لأدعو الله مستخيرا ومستجيرا بأحرج الألفاظ، وأجرح الدعوات أن يخلف ما أفعله بركة عليَّ وعلى زوجتي وأولادي.

﴿ رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً ۚ إِنَّكَ أَنتَ الْوَهَّابُ ﴿٨﴾ ﴾ [آل عمران].

المؤلف

DR_elsayesoliman@yahoo.com
002-01112441461



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أنيس، عبد الناصر أنيس(١٩٩٢). دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية جامعة المنصورة.
- جاى بوند ، مايلرتنكر و دياربازوسون (١٩٧٩). الضعف في القراءة: تشخيصه وعلاجه (ترجمة: محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم (١٩٨٤). القاهرة: عالم الكتب.
- حنفي، هويدا (١٩٩٢). برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي" دراسة تجريبية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- الروسان، فاروق الروسان (١٩٨٧). العجز عن التعلم لطلبة المدارس الابتدائية من وجهة نظر التربية الخاصة. مجلة العلوم الاجتماعية.١٥(١)، ٢٤٥-٢٦٢.
- الزراد، فيصل الزراد(١٩٩١). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة" دراسة مسحية-تربوية-نفسية". مجلة رسالة الخليج العربية.(٨)، ١٢١-١٧٨.
- الزراد، فيصل الزراد (١٩٩١). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية تربوية-نفسية). مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي،١١(٣٨)، ١٢١-١٧٨.
- الزيات، فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٩).دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة أم القرى. السنة الأولى، العدد الثاني.
- سالم، محمود عوض الله سالم(١٩٩٠).قدرة المعلم على تشخيص صعوبات التعلم وعلاقتها بميل التلاميذ نحو المادة الدراسية.منشورات مؤتمر الطفولة في الإسلام- ١٠ أكتوبر. جامعة الأزهر الشريف.

- السرطاوي، زيدان السرطاوي، والسرطاوي، عبد العزيز السرطاوي (١٩٨٨). صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٨). دراسة لبعض مظاهر السلوك الاستقلالي وتقدير الذات لدى بعض فئات التربية الخاصة - مجلة كلية التربية ببنها، المجلد التاسع ، الجزء الثاني (٤٣)، ١٣٩-١٩٢.
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٢). دراسة تحليلية ناقدة من منظور تاريخي لمفاهيم صعوبات التعلم الأجنبية وصولًا لمفهوم متكامل. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف العدد (١٠٧)، ٢٠٤-٢٤٠.
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢). فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم . مجلة دراسات تربوية واجتماعية بكلية التربية جامعة حلوان. ٨ (١)، ١٥٥-١٨٦ .
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٢). التآزر البصري الحركي وتلف خلايا المخ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا والعاديين في ضوء الأداء على اختبار بندر جشطالت (دراسة نمائية)- بالاشتراك مع الدكتور / عبد الفتاح عيسى إدريس ، أستاذ مساعد علم النفس التعليمي ، قسم علم النفس التعليمي كلية التربية بجامعة الأزهر الشريف- مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف. العدد (١١٢)،٢٧١-٢٩٢.
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣). صعوبات التعلم والإدراك البصري تشخيص وعلاج، القاهرة : دار الفكر العربي.
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٦). الغضب وعلاقته بالدافع للإنجاز وموضع الضبط ونوع التعليم لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية. بمجلة كلية التربية جامعة قناة السويس .المجلد الخامس. ٨٥-١٢٤.
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٧). دراسة لبعض الخصائص المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا في ضوء الأداء على اختبار بندر – جشطالت البصري الحركي. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف، (١).٢٦٥-٣١٢.

- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي المشرفات التربويات ببعض مهارات تشخيص التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية وعلاج بعض صعوبات القراءة بمحافظة خميس مشيط بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية جامعة حلوان. ١٣ (٢٠٠٧)، ١١٩-١٦٠.
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٧). في صعوبات التعلم النوعية: الديسلكسيا"رؤية نفس/ عصبية". القاهرة:دار الفكر العربي.
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨). صعوبات التعلم النمائية. الطبعة الأولى. القاهرة : عالم الكتب.
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨). فعالية برنامج في علاج قصور التجهيز الفونيمي في ضوء نظرية فرضيتي القصور المزدوج لدى عينة من التلاميذ الديسلكسيين بالصف الرابع الابتدائي. بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر. . مجلة كلية التربية جامعة حلوان.
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩). الفروق بين الأطفال الديسلكسيين والعاديين عمليات التجهيز الفونيمي وسرعة التسمية في إطار نظرية فرضيتي القصور المزدوج، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف. الجزء الأول. العدد (١٤٠)، ٣-٥٥.
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩). -صعوبات فهم اللغة.ماهيتها واستراتيجياتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩). فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي بعض معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية ببعض مهارات تقدير محكي التباعد الخارجي والداخلي عند انتقائهن للتلميذات ذوات صعوبات التعلم "دراسة تجريبية". مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف. (١٣٩)، ٩٧-١٣٤.
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠). تشخيص صعوبات التعلم. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠). صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها. الطبعة الثانية ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١١). التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٣). صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها. القاهرة: عالم الكتب.
- الشرقاوي، أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٣). دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. مجلة دراسات الخليج. (٨)، ١٦-٥٥.
- الشيخ، عبد الفتاح الشيخ (ب.د). فقه العبادات. القاهرة: معهد الدراسات الإسلامية.
- صقر، السيد أحمد (١٩٩٢). بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية، جامعة طنطا.
- صقر، السيد صقر(١٩٩٢). بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة طنطا.
- عثمان، سيد أحمد عثمان (١٩٧٩). صعوبات التعلم. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- عواد، أحمد (١٩٨٨). تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- عواد، أحمد (١٩٩٢). تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، مكتبة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

- فيرنون، فيليب فيرنون (١٩٨٧). الذكاء في ضوء الوراثة والبيئة (ترجمة:فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٨). الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- كامل، محمد علي (١٩٩٤). فاعلية برنامج لتعديل السلوك لذوي صعوبات التعلم الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ" دراسة سيكوفيزيقية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- كامل، مصطفى محمد كامل (١٩٨٨).علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة٩.
- كامل، مصطفى محمد (١٩٨٨). علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة، (٩)، ٢١٢-٢٥٠.
- مطحنة، السيد خالد مطحنة (١٩٩٤). مدى فاعلية برنامج قائم على على نظرية تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة. رسالة....كلية التربية جامعة طنطا.
- هارون ، صالح عبد الله (٢٠٠٤) . سلوك التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.مجلة أكاديمية التربية الخاصة ،الرياض ، (٤) ،١٣- ٣٤ .

ثانيا: المراجع الأجنبية.

- Suliman, elsayed abdelhameed suliman(2006). Brain health and cognitive learning disabilities, Paper presented in conference(2-5)/3/2006, titled, Brain Health Week, college of medicine, King Khalid University.
- Al- Amri,A.S., Abu-Rasain,M., Suliman, A.A., Abdul Salam,A. A. and Ahmed Ghawi,M.(2008). Effectiveness of using technology-based teaching to remedy dyslexic Saudi elementary stage pupils.Saudia, King Khalid University: Prince Salman Center for Disability Research.
- Gresham, F.M. and Elliott, S.N. (1989) .Social skills defieits as a primary learning disability. Journal of learning disabilities , 22(2), 120-124.
- Chalfant, J.C. and King, F.S. (1976) .An Approach to operatio-nalizing the definition of Learning Dis abilities. Journal of learning disabilities, 9(4), 34- 49.
- Johnson, s. w. andMorasky, R.L. (1980) .Learning disabilities, second edition, Boston, London, Syndney, Toronto. Allyn and Bacon, Inc.
- Conte, R. and Andrews, J. (1993).Social skills in the context of learning disability definitions : A Reply to gresham and elliott and directions for the future , J. learning disabilities, 26,(3), 146-153.
- Frilerson E.C. and W.B. Barbe (1967). Educating Children with learning Disabilities . New York : Library of congress.
- Bryan,T.H., and Bryan,J.H.(1986). Understanding learning disabilities. Third edition, California: Mayfield Publishing Company.
- Lindgren H.C. and W.N. Suter (1985). Educational psychology in the classroom, California: books/ cale Publishing Company.
- Myklebust, H (1971). Progress in Learning Disabilities . New York : Library of Congress.
- Bateman, B.(1967). Learning disabilities, today and tomorrow. In Frierson,E.C. and Barbe,W.B.(Eds.). Educating Children with Learning Disabilities. New York: Appleton-Century-Crofts

- O'Conner, S.C . and O . Spreen (1988) . Relationship between parents socio – economic states and educational level and adult occupational and children with learning disabilities , J. Learning disabilities . 21, (3), 148 – 154.
- Rosenberg, M. S. (1989).The effects of daily home wark assignments on the acquisition of basic skills by students with learning disabilities , J. Learning Disabilities. 22, (5), 314-321.
- Telford , C.W. and J.M. Sawery (1972).The exceptional Individual. New York: Jose State College.
- Ross, A. O. (1976). Psychology Aspects of Learning disabilities of Reading Disorders. New York: McGraw – Hill Series in Special Education.
- Conisni , R.J. (1987) . Concise Encyclopedia of Psychology, New York : Holt Press.
- Zecker,S.G.(2004). Underachievement and learning disabilities in children who gifted. Northwestern: Center for Talent Development.
- Sepelyak ,K., Crinion ,J., Molitoris.J., Peterson,Z., Bann ,M., Davis .C., .Newhart,M., and .Gary,J.(2011). Patterns of breakdown in spelling in primary progressive aphasia. c o r t e x. (4 7) .3 4 2 – 3 5 2.
- Wonga,A., Leung,C., Siu,E., Catherine., C., Lam, c., Grace, P. and Chan, c. (2011).Development of the language subtest in a developmental assessment scale to identify Chinese preschool children with special needs. Research in Developmental Disabilities. 32 , 297–305.
- Nittrouer, S., Shune, S., and Lowenstein, J. (2011).What is the deficit in phonological processing deficits:Auditory sensitivity, masking, or category formation? Journal of Experimental Child Psychology. 108 , 762–785.
- Anita, M., Wonga,Y., Cynthia Leung b, Elaine, K., Siu c, Catherine, C., Lam, c.,Grace, P., and Chan, c.(2011A). development of the language subtest in a developmental assessment scale to identify Chinese preschool children with special needs. Research in Developmental Disabilities 32 , 297–305.

- Anita, M., Wonga,Y., Cynthia Leung b, Elaine, K., Siu c, Catherine, C., Lam, c.,Grace, P., and Chan, c.(2011). Predicting word decoding and word spelling development in children with Specific Language Impairment. Journal of Communication Disorders. 44 , 392–411.
- Hllahan,D.P. & Kauffman,J.M.(2000).Exceptional learners: Introduction to special education(8th ed).Boston; Allyn&Bacon.
- Chalfant, J . C. (1989) : Learning disabilities : policy issues and promising approaches. *American Psychologist,* 44 (2), 291-298 .
- Northwestern(2007).*Underachievement and learning disabilities in children who are gifted.* center for talent development Press.
- Smith , R. M. and J. T. Nelsworth (1975).The exceptional child a functional approach. New york: MacGrow – Hill. Book Company.
- Gearheart,B.R., & Gearheart,C.J.(1985).*Learning disabilities educational strategies*. London :Merril Publishing company.
- Vaugh,S ., Elbaum,B.E ., & Schumm,J.S.(1996) .The effect of inclusion on the social function of students with learning disabilities. Journal of learning Disabilities , 29(6),595-608.
- Cruickshank, W.M. and D.P . Hallahan (1975):Perceptual and learning disabilities in children. First edition , Vol. 1,New York : Syracuse University.
- O'Conner, S.C . and O . Spreen (1988) :Relationship between parents socio – economic states and educational level and adult occupational and children with learning disabilities , Journal of Learning disabilities. 21(3), 148 – 154.
- Mcknight, T. (1982). The Learning disabilities myth in American journal of Education. 164(4), 352-353.
- Ross, A. O. (1976).Psychology aspects of learning disabilities of reading disorders. New York: McGraw – Hill Series in Special Education.
- Smith , R. M. and J. T. Nelsworth (1975):.The exceptional child a functional approach. New york: MacGrow – Hill. Book Company.

- Withardt, L. and C.A. Sandman (1988). Performance of non disabled adults and adults with learning disabilities a computerized multiphase cognitive memory Battery, Journal of learning disabilities. . 21(3), 177-189.
- Myklebust, H (1971).Progress in learning disabilities . New York: Library of Congress.
- Morris, M. and J.Leuenberger (1990).A Report of cognitive academic and linguistic profiles for college students with and without learning disabilities , Journal of learning disabilities. 23 (6), 355- 360.
- Mercer, C.D; C Forgmone and W. W. Walking (1976): Definition of learning disabilities J. Learning disabilities . 383- 390 .
- Mcknight, T. (1982). The Learning disabilities myth in American of Education. Journal of learning disabilities. 164(4), 352-353.
- Marglit , M . (1989). Academic competence and social adjustment of boys with learning disabilities and boys with behavior disorder. Journal of learning disabilities. 22(1), 41 -45.
- Lindgren H.C. and W.N. Suter (1985).Educational psychology in the classroom, California: books/ cale Publishing Company.
- Lee Swanson, H. and B. Keogh (1990) . Learning disabilities theoretical and research issus. New York: Library of Congress.
- Kauffonan J.M. and D.P. Hallahan (1981).Handbook of special education : Unversity of Virginia.
- Kaval , K . A.; S.R. Rovnss; and M. Bender(1987).Handbook of learning disabilities dimensions and diagnosis.Vol. 1, London :Little, Brown and Company (Inc.)
- Johnson, S. W. and R. Morasky (1980).Learning disability. New York : Library of Congress.
- Gearheart, B.R. and M. Weishahan (1980).The handicapped student in regular classroom. Second edition, Londing : C.V. Mosby Company.

- kirk,S.(1986).Illinois of psycholinguistic Abilities: its origin and implicayions.In J.Hellmuth (ED.), Learning Disorders (Vol.3). Seattle: Special child Publication.
- Stein,J.(2003).visual motion sensitivity and reading. Neuropsychologia, 41 (13),1785-1794.
- Stein,m. and Lounsbury,S. (2004).A child with a learning disability:navigating school-based services.pediatrics,114,1432-1436.
- Polloway,E.A.&Smith,E.C.(2000). Language instruction for students with disabilities. Second edition,Denver. London. Sydney :Love Publishing Company.
- Nober, L. W. and Nober, E. H. (1975) : Auditory discrimination of learning disabled children in quiet and classroom noise. Journal of learning disabilities. . 8 (10), 57- 65.
- Smith, R.M. and Nelsworth, J.T. (1975). The exceptional child : a functional approach. New york : Macgrow-Hill book company.
- Smith,E., Goodman,K.,&Meredith,R.(1976).Language and thinking in school(2nd ed).New york
- Hammill, D.D. (1990): On defining learning disabilities: An emerging consenus. Journal of Learning disabilities. 23 (2), 74-84.
- Hammill,D.D.(1995).The nature of phonological processing. Psychological Bulletin,101,192-212.
- Messer, D., Dockrell, J.& Morphy,N.(2004).Relation between naming and literacy in children with word-finding difficulties. Journal of educational Psychology,96,462-471.
- Gearheart, B.R. and Weishahn, M. W. (1980) .The handicapped student in the regular classroom, second Edition. Toronto, London . The C.V. Mosby company.
- Mcknight, R. 7. (1982).The learning disability myth in American education, J. Educ., 164(4), 351-359.
- Lapp, D. and Flood, J. (1978).Teachirg reading to every child, New York . MacMillan publishing company Inc.

- Mercer, C.D.; Forgonone, C. and Wolking, W.D. (1976). Definitions of learning disabilities used in the united states, .J. learning disabilities, 9 (6), 47-57.

- Kirk, S.A and Kirk, W.D. (1971).Psycholinguistic learning disabilities: Diagnosis and remediation, Urbana, Chicago, London: University of illions Press.

- Messer,D.,Dockrell,J.&morphy,N.(2004).Relation between naming and literacy in children with word-finding difficulties. Journal of educational Psychology 96,462-471.

- Gearheart, B.R. and weishahan, M. (1980). The handicapped student in regular classroom. second edition, London : C.V. Mosby Company.

- Gearheart, B.R. and weishahan, M. (1980) .The handicapped student in regular classroom. second edition, London : C.V. Mosby Company.

- Gearheart,B.R., and Gearheart,C.J.(1985).Learning disabilities educational strategies.London:Merril Publishing ompany.

- Eisenmajer,N., Ross,N., & Chris Pratt,C. (2005). Specificity and characteristics of learning disabilities. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 46(10), 1108–1115.

- Kaval,K.A., Fornss,S.R., & Bender,M.(1987).Handbook of learning disabilities dimenstion and diagnosis, 1., London:Little, Brown and Company (INC.).

- Nober, L.W. and Nober, E.H. (1975) .Auditory discrimination of learning disabled children in Quiet and classroom noise, J. learning disabilities.8 (10), 57-65.

- Norman,C.A. and Zigmond, N.(1980).Characteristics of children Labeled and served as Learning disabled in school systems. Affiliated with child service Demonstration centers, Journal of learning disabilities,13(9), 16-21.

- Lindgren, H.C. and Suter, W.N. (1985).Educational psychology in the classroom, seventh edition, Monterey, California . Brooks /cole publishing company.

- Hammill, D.D.; Leigh, j. E.; McNutt, G. and Larsen, S.C. (1987).A New definition of learning disabilities , .J. learning disabilities, 20(2),109-113.
- Gearheart, B.R. and Weishahn, M. W. (1980) .The handicapped student in the regular classroom, second Edition. Toronto, London . The C.V. Mosby company.
- Kaval,K.A., Fornss,S.R., & Bender,M.(1987).Handbook of learning disabilities dimenstion and diagnosis, 1., London:Little, Brown and Company (INC.).
- Hammill,D.D.(1995).The nature of phonological processing. Psychological Bulletin,101,192-212.
- Hammill, D.D. (1990) : On defining learning disabilities: An emerging consenus. Journal of learning disabilities. 23 (2), 74-84.
- U.S. Department of Education(1998).To assure the free appropriate public education of all children with learning disabilities. twentieth annual report to congress. In Zecker,S.G.,.(Ed.). Underachievement and learning disabilities in children who are gifted.Northwestren University: Center of Talent Development.
- USOE.(1977).Assistance to states for education for handicapped children :Federal register,42,65082-65085. In Bradley,R., Danielson,L., Hallahan,D.P.(2002). Identification of learning disabilities: Research to practice. New Jersey:Lawrence Erlbaum association ,Publishers
- Cortilla.C., . Horowitz, S., Newman. L., and Kaye, S.(2014). The State of Learning Disabilities, Facts, Trends and Emerging Issues. Third Edition. California: National Center for Learning Disabilities.
- Ministry of Education and the British Columbia School (2011). Supporting Students with Learning Disabilities A Guide for Teachers. Province of British Columbia.
- Robin L Peterson, R. Bruce F Pennington, B.(2012). Developmental dyslexia.

كتب للمؤلف

١- صعوبات التعلم (تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها).

٢- صعوبات التعلم والإدراك البصري (تشخيص وعلاج).

٣- سيكولوجية اللغة والطفل.

٤- صعوبات فهم اللغة (ماهيتها واستراتيجياتها).

٥- الدليل التشخيصي للتوحد.

٦- علم النفس وقضايا المجتمع المعاصر.

٧- في صعوبات التعلم النوعية "الديسلكسيا رؤية نفس عصبية".

٨- صعوبات التعلم النمائية.

٩- تشخيص صعوبات التعلم "الاجراءات والأدوات".

١٠- التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم.

١١- صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها.

١٢- علاج صعوبات الإحساس بالكمية.

١٣- علاج صعوبة الإدراك البصري في الفراغ.

١٤- في علم النفس اللغوي: اللغة بين علم النفس وحروبها واضطرابها.

١٥- علاج صعوبات العد.

١٦- علاج صعوبات التسلسل والتعاقب.

رقم الإيداع	٢٠١٤/١٧٧١٤
I.S.B.N الترقيم الدولي	978-977-10-3077-5

